

---

**Maria Angelina Rocha Teixeira de Almeida**

***DO OFÍCIO DE CRIANÇA AO OFÍCIO DE ALUNO:***  
*Contributos para a reflexão da educação de infância*

Universidade do Porto  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação  
Fevereiro 2001

---

---

**Maria Angelina Rocha Teixeira de Almeida**

***DO OFÍCIO DE CRIANÇA AO OFÍCIO DE ALUNO:***  
***Contributos para a reflexão da educação de infância***

Dissertação para a obtenção de grau de  
mestre em Ciências da Educação  
(especialização em Educação,  
Desenvolvimento e Mudança Social)  
elaborada sob orientação do Professor  
Doutor Agostinho Ribeiro

Universidade do Porto  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação  
Fevereiro 2001

---

## AGRADECIMENTOS

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar o meu agradecimento sincero a todos os que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, em particular:

Ao Professor Doutor Agostinho Ribeiro pela qualidade do apoio científico e pedagógico, pela imensa disponibilidade que sempre revelou, pela segurança e confiança que me fez sentir, tornando deste modo, possível a concretização desta dissertação;

À Doutora Manuela Ferreira pelos primeiros momentos de discussão proporcionados e pelo encorajamento inicial;

A todos os colegas de Mestrado e em especial à Cândida e à Natércia pelo cuidado de partilha bibliográfica;

À minha amiga Elisabete Ferreira pela atenta leitura critica deste trabalho;

Ao meu marido Rui Ribeiro pelo apoio e processamento desta dissertação;

À minha filha Graça, à Patrícia e à Paula pelo apoio nas traduções;

Finalmente, um agradecimento muito especial ao meu neto Tomás a quem dedico esta dissertação:

Ao Tomás

Porque com ele reafirmo a convicção do valor da educação de infância enquanto lugar de brincadeira livre e de vida.

Obrigada meu amor.

O livro de que te falava já está pronto. Finalmente podemos brincar aos dinossauros...



## RESUMO

## RESUMO

Com o nosso trabalho – *Do ofício de criança ao ofício de aluno*: Contributos para a reflexão da educação de infância - procurámos dar uma abordagem à questão elaborada em torno da possível aprendizagem do “ofício de aluno”. Esta questão foi problematizada pela existência de dois paradigmas que enformam a educação de infância - o paradigma da autonomia e o paradigma da utilidade - cada um deles com enfoques diferentes. O primeiro põe a tónica no desenvolvimento global e harmonioso da criança e o segundo enfatiza habilidades e saberes úteis como preparação para a escola. Neste enquadramento procurámos compreender que tipo de experiências e situações, ao abandonar as práticas que contribuem para o desenvolvimento global e harmonioso da criança potencializador do “ofício de criança”, sejam substituídas pelo trabalho sério de aprendizagem de certos “conteúdos” que conduzem à aprendizagem do “ofício de aluno”. A desocultação dessa aprendizagem, feita através de várias portas de entrada, conduziu-nos para o interior das práticas do quotidiano do jardim de infância.

Mergulhando no desenho curricular tecido na mestiçagem do currículo real e do currículo oculto, tentámos encontrar o sentido das práticas que aí têm lugar, interpretando-as e traduzindo-as numa tentativa de nomear experiências que, embora realizadas na melhor das intenções, acabam por produzir efeitos contrários aos desejados, contribuindo, não raras vezes, para aprendizagem do “ofício de aluno” que tem como pano de fundo uma cultura mais pautada por deveres que por direitos.

Esperamos que a desocultação conseguida seja um contributo válido à reflexão das práticas conducentes à reabilitação do valor da brincadeira livre e da curiosidade como motivação endógena da actividade das crianças e à ressignificação da educação de infância (e)ternamente comprometida com a auto-educação realizada a partir dos interesses e necessidades das crianças.

## ABSTRACT

With our work - *From child's task to student's task: Contributes for the childhood education reflection* - we seek to give an approach to the question elaborated in circle of possible learning of "the student's task". This question was present as a problem by the existence of "two paradigm" which enclose childhood education - The autonomy paradigm and the utility paradigm - each with a different tonic. The first one puts the tonic in the child's global and harmonious development and the second one emphasise skills and useful knowledge as preparation to school. In this fitting we seek to understand what type of experiences and situations, by abandoning the skills, witch contribute to the child's global and harmonious development which potentiates the "child's task". The disclosure of that learning, done through out much way in doors, has led us to the interior of the daily skills of the kindergarten.

Diving in the curricular draw, plotted in the miscegenation of the real curriculum and the occult curriculum, we try to find the skill's sense that take place there, interpreting and translating them in an attempt of nominating experiences that, though accomplished with best intentions end up by producing opposite effects from those who were desired, contributing, sometimes, to the learning of "student's task" which has as background a culture more guided by duties then by rights.

We hope that the done disclosure would be valid contribute to the reflection of the conducive skills to rehabilitation of the value of free flow play and curiosity as endogenous motivation of child's activities and to re-signification of childhood education eternally and tenderly compromised with self-education, accomplished from the child's interests and needs.

## RESUME

Ce travail – *Du métier de l'enfant jusqu'au métier de l'élève: une contribution pour la réflexion de l'éducation de l'enfance* – constitue un essai pour réfléchir la possibilité de l'apprentissage du métier d'élève. Cette question a été rendue problématique par l'existence de paradigmes distincts sur l'éducation de l'enfance: le paradigme de l'autonomie et le paradigme de l'utilité. Dans le premier cas on met l'accent tonique sur le développement global et harmonieux de l'enfant et dans le deuxième cas on met l'emphase sur les habilités et les savoirs utiles comme préparation pour l'école. Dans cet encadrement on a essayé de comprendre quel type d'expériences et situations, en quittant les pratiques contributives pour le développement global et harmonieux de l'enfant créateur du "métier d'enfant", peuvent être remplacés par le travail sérieux de l'apprentissage de certains contenus qui amènent à l'apprentissage du "métier d'élève". La révélation de cet apprentissage, faite par moyen de plusieurs portes d'accès, nous a conduit à l'intérieur des pratiques du quotidien de l'école maternelle.

En plongeant dans le dessin curriculaire ourdi sur le métissage du curriculum réel et de celui qui est caché, on a essayé de trouver le sens des pratiques qui y ont place, en les interprétant et en les traduisant dans un essai de nommer des expériences qui, quoique réalisées, en contribuant souvent pour l'apprentissage "du métier d'élève" qui a comme toile une culture réglée plutôt par des devoirs que par des droits.

On espère que la révélation réussie soit une contribution pour la réflexion des pratiques menant à la réhabilitation de la valeur des plaisanteries livres et de la curiosité comme motivation endogène de l'activité des enfants et à la re-signification de l'éducation de l'enfance éternellement et tendrement liée à l'auto éducation réalisée à partir des intérêts et besoins des enfants.

# ÍNDICE

## ÍNDICE

<b>Introdução</b>	<b>4</b>
-------------------	----------

### I Parte: Contexto

<b>Capítulo 1</b>	<b>O Século XX – Século da Criança</b>	<b>10</b>
1.1	Álbum de infância	10
1.1.1	Paradoxos e ambiguidades	11
1.2	(In)visibilidades	14
<b>Capítulo 2</b>	<b>O Século XX – Século das instituições</b>	<b>18</b>
2.1	Novos saberes sobre a infância	18
2.2	Institucionalização/educação	20
2.3	Institucionalização/escolarização	24
2.3.1	Transnacionalização	28
2.3.2	Internacionalização	29

### II Parte: Pretexto

<b>Capítulo 3</b>	<b>Proposta de trabalho e suas “Linguagens”</b>	<b>31</b>
	Introdução	31
3.1	Por que fizemos	32
3.2	Como fizemos	33
3.2.1	As educadoras	36
3.3	Instrumentos de pesquisa	38
3.3.1	Observação participante	38
3.3.2	Análise documental	39
3.3.3	Entrevista	39
3.4	Da descrição...à interpretação: A análise de conteúdo	42
3.4.1	Procedimento de análise	43
3.4.2	Definição de unidades	45
3.4.3	Processo de categorização	45
3.5	Definição das categorias	47

3.5.1	Categoria: Currículo formal	47
3.5.2	Categoria: Currículo real	48
3.5.3	Categoria: Currículo oculto	49
3.5.4	Categoria: Relação pedagógica	49
3.5.5	Categoria: Relação com o meio	49
3.5.6	Categoria: Relação interpares	50
3.5.7	Categoria: Reflexão	50
3.5.8	Categoria: Laços comuns	50
3.5.9	Categoria: Opiniões	51
<b>Capítulo 4</b>	<b>O jardim de infância – “Um paradigma perdido”</b>	<b>52</b>
4.1	O ideal do kindergarten	55
4.2	O ideal republicano	59
4.3	O ideal da “maternidade”	67
4.4	O ideal social	68
4.5	Uma nova “etapa”	79
4.6	Educação da infância versus educação pré-escolar	85

### **III Parte: Texto**

<b>Capítulo 5</b>	<b>Lugares comuns na profissão de Educadora de infância</b>	<b>90</b>
5.1	1º lugar comum	91
5.2	2º lugar comum	95
5.3	3º lugar comum	98
<b>Capítulo 6</b>	<b>O jardim de infância como lugar de encontro</b>	<b>103</b>
6.1	Modelo de organização do espaço-sala	107
6.1.1	O jardim de infância como estereótipo	107
6.1.2	Equívoco curricular	110
6.1.2.1	Currículo como “fétiche”	113
6.1.2.2	Currículo emergente	114
6.2	Organização espaço-temporal	116
6.2.1	Rotinas	117
6.2.2	Regras	119
6.2.3	Regras e rotinas: um olhar através do currículo oculto	121

<b>Capítulo 7</b>	<b>O jardim de infância como lugar de oportunidade</b>	<b>127</b>
7.1	Paradoxos	128
7.1.1	Libertação/prisão	128
7.1.2	Supervisão/privacidade	131
7.2	Ambiguidades	135
7.2.1	A actividade livre e a actividade orientada	137
7.2.2	Do brincar ... ao trabalhar	141
<b>Capítulo 8</b>	<b>Conclusão/Reflexão</b>	<b>148</b>
8.1	A educação de infância (e)ternamente (com)prometida	148
8.2	A educação de infância – Um lugar para 4 Rs	156
<b>Bibliografia</b>		<b>159</b>



# INTRODUÇÃO

## INTRODUÇÃO

A educação de infância em Portugal é um fenómeno que encerra em si avanços e recuos, visíveis ao longo da história e dependentes da importância e da valorização que se lhe foi reconhecendo, influentes na agenda de prioridades da política educativa. Deste modo a sua expansão e implementação, que foi feita na marginalidade do sistema educativo, pode considerar-se recente, em Portugal.

A educação de infância, historicamente, percorreu vários caminhos, confrontou-se com encruzilhadas emergentes de modelos globais de pensamento que consideram quais as funções prioritárias da educação de infância. Estes modelos globais de pensamento não são mais do que “esquemas que organizam o pensamento de uma época” (Bourbieu, 1967, in Perrenoud, 1995, p. 59) que fornece os princípios e valores fundamentais estruturantes do paradigma de pensamento que organiza a agência humana. É nesta base, e de acordo com o paradigma dominante de uma dada época, que são, seleccionados uns factos em vez de outros como resposta a determinado problema. Resta ainda acrescentar que esses factos assentam num processo de carácter evolutivo e social dos conceitos que desempenham um papel fundamental na compreensão desses mesmos factos, pelo homem.

Deste modo a educação de infância, nascida sob o signo de um novo paradigma, “paradigma holístico” (Pike e Selby, 1994, in Ramos, s/d), foi sendo confrontada e influenciada pelo “paradigma mecanicista” (ibidem). Desta simultaneidade resultou uma tensão paradigmática que envolveu a educação de infância em exigências e interesses sociais, particularmente na preparação para a escola, como preparatória ou como compensatória, cujas encomendas, inscritas num “paradigma da utilidade”, enfatizam a escolarização; e, não raras vezes, esgotam as possibilidades de esta responder às necessidades e interesses daqueles para quem ela foi criada,

vista como uma fase da vida das crianças, desobedecendo muitas vezes aos "pais" que a conceberam num novo paradigma, o "paradigma da autonomia", e que muito trabalharam em prol de uma "escola nova".

Na evidência desta tensão, que se verificou pela pesquisa histórica e documental, que nos inquieta, fomos levados a empreender este trabalho, pelo qual tentamos perceber como é que esta tensão se reflecte no jardim de infância enquanto lugar privilegiado de socialização, enquanto lugar que se interpõe entre a família e a sociedade, enquanto lugar de iniciação norteadada pela integração e pela autonomia. Particularmente interessava-nos saber se esta tensão, na procura de resolução, oscilando entre um e outro paradigma, produz práticas que se orientam, quer no sentido da autonomia, quer no sentido da utilidade, reforçando, este último, o carácter escolarizante empurrando a infância para uma escolarização precoce. Por escolarização deve entender-se práticas e atitudes que privilegiam habilidades e saberes valorizados pela escola, constituindo-se na sua encomenda.

Contudo esta inquietação emergente da pesquisa elaborada na necessidade de percebermos as voltas e as reviravoltas que a educação de infância deu até aos nossos dias, veio imbricar-se com a inquietação com que partimos para este trabalho, ao colocar a questão se o jardim de infância, enquanto lugar onde as crianças supostamente levam a cabo o seu "ofício de criança" que obviamente se traduz no valor do jogo como trabalho e do trabalho como jogo poderá vir a ser o vestiário onde aquelas vão experimentando o fato de "ofício de aluno". No lastro motivador das interrogações, interrogamo-nos se as práticas levadas a cabo no jardim de infância, tendo como pano de fundo a coexistência daqueles dois paradigmas, contribuem ou não para a aprendizagem do "ofício de aluno", definido como um trabalho constantemente supervisionado no qual se realizam tarefas pré-programadas, na maior parte das vezes impostas com a finalidade de dar resposta a objectivos específicos, pré-definidos.

Numa postura interpretativa, recorrendo a entrevistas junto das educadoras, procedemos à sua análise procurando encontrar "as portas de

entrada" pelas quais percorremos os labirintos que nos conduziam à compreensão da aprendizagem de "um ofício sui generis" (ibidem, p. 16) e que, segundo Perrenoud (1995), se descobre pela natureza das actividades na sala de aula, pelo currículo real, escondido ou implícito, pelas relações entre a família e a escola. Genericamente foram estas as portas que tentámos abrir, dentro dos nossos limites. São estas as portas que nos ajudaram a desenhar a "espinha dorsal" do nosso trabalho, produzido também pela necessidade prática enquanto profissionais da educação, e que estruturámos em três partes: o contexto; o pretexto; o texto.

O contexto é constituído por dois capítulos que têm como objectivo contextualizar a educação de infância através de uma abordagem histórica da sua construção e da institucionalização a que foi sujeita. Esta institucionalização é responsável pela invenção de um mundo próprio para as crianças, separando-as do mundo dos adultos para o qual tinham de ser preparadas. Com esta preocupação e para o bem das crianças, estas foram sujeitas a práticas de domesticação e adestramento contra as quais se levantaram as vozes de pedagogos e psicólogos e todos os que directa ou indirectamente acreditavam na educação como um meio de libertação e não de sujeição. Como consequência da nova corrente educativa que foi atravessando fronteiras testemunhando a transnacionalização e a internacionalização da educação de infância, as primeiras instituições, influenciadas pela ideologia froebeliana, foram-se transformando em jardins de infância.

O pretexto contém apenas um capítulo, ao longo do qual, e em vários subtítulos, se tece o pretexto do nosso trabalho. A sua própria tecelagem faz já parte do trabalho de investigação documental que tinha como objectivo estudar a trajectória da educação de infância, e desocultar que relação existia entre esta e as expressões que a foram substituindo, bem como as designações dos lugares onde aquela se realizava.

Todavia este objectivo acabou por se imbricar no nosso propósito de partida, na medida em que, ao documentarmo-nos sobre o contexto onde

tem lugar o nosso objecto de estudo - as práticas no quotidiano do jardim de infância - desenharam-se duas tendências, às quais estão subjacentes diferentes finalidades educativas.

No trabalho de investigação realizado por Reis (1987) estas tendências foram devidamente analisadas e classificadas segundo um modelo. Assim foram criados o "Paradigma da utilidade", cuja função é a de preparar as crianças para a escola, e o "Paradigma da autonomia", que consiste em atribuir à educação de infância valor e finalidades próprias que lhe garantem uma especificidade e autonomia relativamente a objectivos de outros níveis de ensino. Neste sentido, a educação de infância diferencia-se por uma pedagogia invisível que Bernstein caracteriza de acordo com o espaço, com a relação pedagógica, com as actividades das crianças e a sua avaliação. Esta especificidade, no entanto, revela-se frágil perante condicionalismos de vária ordem, constitutivos de uma "gramática" que, ao naturalizar-se, conduz à assunção das coisas como naturais, impedindo a reflexão.

No texto desenham-se quatro capítulos através dos quais tentamos desocultar os momentos mais pertinentes para a defesa da nossa tese. Neste sentido, a análise, tendente à produção de um discurso teoricamente e epistemologicamente argumentado, partiu do pressuposto da ciência e dos seus artefactos "como um processo (dia)lógico onde factos e opiniões se confrontam com opiniões sobre factos e com factos que se exprimem sob a forma de opiniões" (Correia, 1998, p. 175).

Assim, recorremos a algumas figuras heurísticas como instrumentos de inteligibilidade, arrancadas a um quadro epistemológico que se foi diluindo e mestiçando com o quadro empírico e teórico, numa "dialogicidade" (Freire, 1972, p. 97) emergente da inexistência de um quadro teórico estruturante e produzido à priori, motivo que nos manteve numa saudável "serendipidade", entendida como sementes da descoberta que flutuam constantemente à nossa volta, mas apenas lançam raízes em mentes bem preparadas para as receber" (Henry in, Crato, 2000, p. 135).

“Os lugares comuns” são exemplo desse recurso, e no capítulo a que emprestaram o nome, revelaram a sua potencialidade no afloramento de problemáticas constantes neste trabalho. As problemáticas aqui abordadas continuam presentes nos outros capítulos, nos quais tentaremos explorá-las o mais possível, segundo as nossas intenções e capacidade interpretativa.

Nos dois capítulos seguintes - “o jardim de infância como lugar de encontro” e “o jardim de infância como lugar de oportunidade” - procurámos realizar um trabalho em que a tradução de situações e de rotinas só foi possível “porque ela nunca é exacta” (Correia, 1998, p. 187), tendo em conta que “não há portanto apenas conversação (com o objecto interpretado), mas também conversação do intérprete consigo próprio e com a sua interpretação” (ibidem, p.187).

Estes dois capítulos preenchem-se na busca de portas de entrada que nos conduzem à descoberta do conceito integrador do “ofício de aluno”, na medida em que as actividades lúdicas promotoras do desenvolvimento integral e harmonioso da criança, potencializadoras do “ofício de criança”, foram substituídas pelo trabalho sério de aprendizagem de certos “conteúdos”. São capítulos que bebem quase directamente das categorias da análise de conteúdo todavia sujeitas a uma tradução. “As práticas de tradução” (ibidem). traduzem a constante dialéctica daquela análise com as teorias situadas num campo sensível “à perturbação do intérprete pelo interpretado e pela temporalidade da sua interpretação e perturbação do interpretado pelo intérprete e pela situação que o incita a produzir interpretações” (ibidem).

No último capítulo - “a educação de infância (e)ternamente (com)prometida” - somos levados a uma conclusão reflexiva, emergente das “práticas de tradução, como práticas de mediação de interpretação” (ibidem) que permitiram discernir, na teia complexa da acção educativa, a busca de pistas que tornam possível equacionar, de maneira mais sucinta e clara, situações e posições, aproximando-nos da “cientificidade crítica da tradução e da mediação” (ibidem). Esta torna-se num “recurso, numa competência

entre outras, numa gramática das nossas indignações" (Latour, 1991, in Correia, 1998, p.188).

# I PARTE: CONTEXTO



## CAPÍTULO 1

### O SÉCULO XX - SÉCULO DA CRIANÇA

## Capítulo 1 O século XX – “O século da criança”

### 1.1 Álbum de infância

O “século XX é o século da criança”<sup>1)</sup> Expressão muito divulgada que de uma maneira ou de outra acaba por ser utilizada quando se pretende abrir um discurso que tem como centralidade a infância e ou a criança, uma vez que traduz “o crescente lugar de destaque que a criança tem vindo a alcançar nas políticas do direito e bem estar e práticas institucionais, sobretudo médicas e educativas no cumprimento e reconhecimento dos seus direitos enquanto ser humano” (Ferreira, 1995, p. 7). Na verdade este tem sido um processo de lenta evolução, sempre perturbado pela distância entre a retórica do direito e da realidade. O que remete para uma concepção de infância algo difusa e paternalista de “direitos”, sem um lugar seu. Uma concepção de infância assente em paradoxos inscritos na dificuldade em realizar as paternidades e ou respeitar as dependências, àquela atribuídas. Quando falamos em dependências atribuídas, automática e indubitavelmente referimo-nos à forma como o adulto teima em “olhá-la” através do seu conhecimento, numa perspectiva adultocêntrica, definindo-a como “socialmente incompetente, intelectualmente imatura e culturalmente ignorante” (Ferreira, 1995, p. 35). Todavia, mantém-se presente a preocupação, a importância e o valor atribuído à criança, no pressuposto de que esta é “o pai do homem”, o garante do futuro da humanidade, e que “a humanidade se teria extinguido se o homem não começasse por ser criança” (Rousseau, in Rocha, 1988, p. 42). Em suma, um estatuto de menoridade duplamente reforçado, pelas instituições família e estado, que lhe reconhecem o estatuto jurídico de inferioridade e submissão – ser protegido, mas também pela semântica do termo uma vez que “infans”, infante, é

<sup>1</sup> Expressão de Ellen Key. Escritora e poetisa sueca que profetizou o nosso século como “Século da criança”, título de um livro seu, “muito famoso que teve sessenta e quatro edições em seis anos” (Palácios, 1978, p. 32).

A mesma ideia esteve presente no primeiro discurso da coroa “pronunciado pelo Rei de Itália, Vítor Manuel III, em 1900 (na transição de um século para outro)...ao referir-se à nova era que se iniciara com o século, lhe chamou o Século da criança”. (Maria Montessori s/d, p. 18, A Criança).

aquele que (ainda) não fala, (Ferreira 1995 e Kuhlmann 1998). Em última análise o termo “infans” comum a criança e a infância apresenta-se como um termo polissémico, o que não deixa de ser mais uma dificuldade acrescida à superação do estatuto de menoridade, caracterizado por uma vulnerabilidade facilmente manipulável pelas boas e más vontades. Estas reflectem-se tanto nas acções como nas omissões, que João dos Santos traduz “pelo que se faz e não se faz pelas crianças que denota falta de respeito por elas” (1983, p. 277). Consequentemente tanto as acções como as omissões têm resultado em situações paradoxais e bivalentes.

### 1.1.1 Paradoxos e ambiguidades

A primeira fase da construção social da infância, na idade média (séc. XVII e séc. XVIII) é caracterizada pela ideia de uma infância polarizada em termos de concepção de criança cujos efeitos acabam sempre por tocar quase exclusivamente a criança.

Num primeiro momento, encontramos a “criança adulto” ou o “adulto em miniatura” à qual se atribuíam uma identidade de adulto mal se libertava da dependência do aleitamento materno ou da ama de leite<sup>2</sup>. A par desta criança “adulto” encontramos a “Infância dourada” das classes mais abastadas, mas não representativa do “retrato” de criança real do quotidiano. Mais tarde, num segundo momento, as crianças passaram a conhecer uma nova realidade criada particularmente para elas – A institucionalização potenciada pela revolução industrial, pelos condicionalismos e exigências de uma sociedade que simultaneamente se urbanizava e industrializava. A emergência de instituições - escolas, asilos e todo o tipo de serviços de atendimento à infância pobre e desprotegida - acabou por retirar as crianças do contacto do mundo dos adultos, criando uma “linha divisória entre crianças e adultos” (Arendt, 1991, p. 250)<sup>3</sup>, que para esta autora deveria apenas significar “que nem se pode educar os adultos nem tratar as crianças

<sup>2</sup> Tema que Badinter explora na sua tese sobre o amor maternal, tratado no livro “Amor incerto”.

<sup>3</sup> Tradução nossa

como se fossem pessoas adultas" (ibidem p. 250)<sup>4</sup>. No entanto, assinala Arendt, "não era necessário que esta linha se tornasse num muro que isole as crianças da comunidade dos adultos, como se eles não vivessem no mesmo mundo e como se a infância fosse uma fase autónoma na vida de um homem e como se a criança fosse um estado humano autónomo capaz de viver segundo as suas próprias leis" (ibidem p. 250)<sup>5</sup>.

É este "muro" que Arendt no seu polémico texto sobre "La crise de la culture" considera como um factor que contribuiu para a complexa crise da educação.

Como tentativa de resposta ao desequilíbrio provocado por esta postura educativa, têm surgido correntes educativas no sentido da demolição do "muro" abrindo passagem aos novos paradigmas de educação e infância, num constante movimento pendular pelo qual o valor material da criança cede o seu lugar ao valor emocional que neste momento a criança desfruta, mas que pouco tem contribuído para a conquista de um estatuto de "sujeito social".

A criança é colocada num pedestal – é Rei – dá-se muita atenção às crianças a nível individual mas isso não tem repercussões a nível estrutural. Toda a boa intenção de dar liberdade à criança tem contribuído para a sua sistemática institucionalização. As crianças nunca tiveram um valor tão alto no plano dos afectos, dos cuidados, ao ponto de se lhes tirar a liberdade, pelo excesso de protecção. No entanto nunca se assistiu a índices tão baixos na estatística da natalidade (Jens Qyortrup)<sup>6</sup>. Todavia afirma Jens Qyortrup que "criar crianças é essencialmente importante para toda a humanidade" (ibidem), ao não fazê-lo "movemo-nos no sentido do abismo (...), haverá cada vez mais idosos e talvez a sociedade se extinga" (ibidem).

Apesar disto parece que a sociedade está pouco interessada nas crianças. Quando se fala delas, com elas e para elas faz-se, ainda, por referência à sua condição de filho, de aluno ou, na melhor das hipóteses, de

---

<sup>4</sup> ibidem

<sup>5</sup> ibidem

<sup>6</sup> Comunicação oral no Congresso Internacional "Os Mundos Sociais e Culturais da Infância" Braga, Janeiro 2000.

futuro adulto, o que não deixa de ser, por um lado, mais um contributo à visão adultocêntrica presente na representação da criança e, acima de tudo, a vinculação a paradigmas de infância institucionalizada que teimam em coexistir a par dos novos paradigmas. O "sentimento" da infância enquanto "grupo social particular e da criança como actor social específico" (Zão, 1996, p. 7), ainda não foi "assimilado" e "interiorizado" quer pela escola, quer pelos pais, de forma a que, na linguagem Freiriana, se conscientize. Logo a criança "sujeito social" necessitará ainda de algum tempo para que os adultos, pelo processo de "conscientização", reabilitem os seus paradigmas e concepções que, segundo Frabboni (s/d), em "moeda pedagógica" se traduzem em três experiências educativas fundamentais para a infância. A primeira envolve toda a participação e envolvimento das crianças com o meio em que vive, na inter-relação de todos os seus sistemas, cada um com os seus instrumentos e valores de que a própria criança é portadora e testemunha. A segunda está relacionada com a satisfação de todas as necessidades que a sociedade actual não é capaz por si só de satisfazer: "comunicação", "fantasia", "exploração", "construção", "movimento", e o "actuar por conta própria". A terceira dá lugar à socialização, através da qual as crianças assimilam e interiorizam normas e valores estabelecidos e sancionados pela sociedade (ibidem, p. 68).

Embora se afirme que "mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo" (Freire, 1992, p. 68), esta mudança não pode ser imediata na medida em que se inscreve num processo muito complexo que tem como pano de fundo um fenómeno não menos intrincado: a dialéctica entre o mundo, a linguagem e o pensamento (Freire, 1992).

"Reencontrar" a infância significa que, não só a escola ou qualquer outra instituição educativa, incluindo a família e a sociedade de um modo geral, projectem um novo "retrato" da criança. Uma infância vestida de novo ou a criança com um "novo vestido", feito com um pano tecido com a "laicidade da razão e a liberdade da fantasia" (Frabboni s/d, p. 69). "Uma infância que venha, supostamente, equipada de fantasia, sentimento, intuição, mas também de "corporeidade" de "linguagens" de "lógica" de

“cultura – antropológica”: com sangue social, com desejo de conhecer o próprio território de vida e a própria região histórica” (ibidem p. 69).

## 1.2 (In)visibilidade da infância

No limite, a expressão que serviu de mote – O século XX é o século da criança – ganha sentido no plano científico ao revestir-se com um “corpus” maciço de conhecimentos que no seu conjunto reúne saberes médicos, psicológicos, psicanalíticos, pedagógicos e outros que têm vindo a revelar-se interessantes para o mundo da infância dando-lhe visibilidade enquanto objecto de estudo, contribuindo assim para a emergência da infância como construto social. A construção social da infância consolida-se, por um lado, na sequência do surgimento de problemas sociais que vitimizam as crianças de meios mais desfavorecidos, às quais houve (e há) necessidade de dar resposta, quer no domínio da protecção quer no domínio da assistência (Ferreira 1995), e ainda, por problemas que nos dias de hoje “já estão nos média trazendo à luz não só crianças em risco mas também crianças ‘perigosas’” (Jens Qyortrup)<sup>7</sup>, por outro lado no reconhecimento de uma infância consolidada na sequência do surgimento de todo um “mercado” cada vez mais abrangente dado a “alterações sociais importantes e o aparecimento de novos paradigmas para a infância” (Jens Qyortrup)<sup>8</sup>.

A infância, refere Jens Qyortrup, apresenta-se como “um conceito relacional que aparece dentro de uma ordem geracional”, como uma diversidade tendo em conta componentes culturais do património dos diversos grupos humanos que ao longo da história evidenciaram práticas sociais distintas fazendo distinguir as crianças umas das outras. Assim, de acordo com as circunstâncias de vida específicas podemos falar de infâncias garantindo que nenhuma infância é idêntica à de outra criança. Contudo do ponto de vista analítico, ao mesmo tempo que se inibe a universalidade da

<sup>7</sup> Comunicação oral no Congresso Internacional “Os Mundos Sociais e Culturais da Infância” Braga, Janeiro 200

<sup>8</sup> ibidem

infância, confere-se-lhe unidade visto que as crianças “têm algo de comum que é aquilo que os separa dos adultos” (Jens Qyortrup)<sup>9</sup>.

Temos como certo que a infância é uma fase de desenvolvimento imprescindível do ser humano. Esta especificidade tem-lhe conferido desde sempre um estatuto de menoridade. As crianças são sempre menores e não têm direito à maioridade, o que se traduz num obstáculo à visibilidade da infância.

Segundo Jens Qyortrup a infância tornou-se invisível por duas razões:

- porque as crianças estão presentes em todas as classes e grupos e não são distintas destas categorias;
- porque a característica que distingue os grupos, particularmente aquelas que dizem respeito a questões económicas e políticas, não se destinam às crianças.

Contudo a sua visibilidade já esteve mais comprometida. Basta voltarmos um pouco atrás as páginas da história da infância para que estas nos revelem “certos traços” de “identidade negativa”, como é o caso da criança-aluno ou da criança-adulto a que já fizemos referência. Identidades que justificam por si políticas educativas indutoras do isolamento das crianças do mundo, esquecendo a importância da dialéctica biossocial que Wallon enfatiza recorrendo à explicação de Trang Thong ao afirmar que “é através de uma autêntica osmose biossocial que a criança acede ao estatuto do ser humano” (Palácios, 1988, p.128). É assim que Wallon reforça a extraordinária importância dos factores sociais e ambientais, para o desenvolvimento da criança. O esquecimento desta dialéctica biossocial condicionou a educação dando enfoque apenas à outra face - a instrução - assente no pressuposto de que o ensino é dar à criança algo pré-estabelecido, pré-programado; “uma intervenção educativa para a aprendizagem de um saber feito, das normas e valores estabelecidos, das respostas certas e das soluções correctas” (Ribeiro, 1997, p. 18) a que

---

<sup>9</sup> ibidem

Freire se refere como educação bancária, cujo receptáculo é a criança. Assim a criança é de facto um objecto na educação.

Neste domínio só na segunda metade do século XX foi legitimado “o direito da crianças ao conhecimento e à criatividade” (Frabboni s/d, p. 63). Este direito obriga a repensar a educação, e, particularmente, a educação pré-escolar, na necessidade de um progressivo desenvolvimento e expansão de uma rede de jardins de infância públicos e gratuitos para todas as crianças dos três aos seis anos. Um direito que se tornou num marco a registar nos “arquivos pedagógicos” dos quais tem sido difícil arrancar e devolvê-lo ao campo de expansão da tão prometida rede pública de jardins de infância, particularmente no caso de Portugal.

A concretização deste direito conduzir-nos-ia ao gesto simples de voltar mais uma página da já volumosa história da infância enquanto testemunho da evolução e transformação de conhecimentos concorrentes para o desenvolvimento cultural das sociedades no seio das quais emergiram diferentes concepções de infância, de educação, de ensino, diferentes métodos, modelos, correntes pedagógicas que conjuntamente com novas condições económicas desencadearam mudanças profundas na relação dos adultos com as crianças. Todavia “o nosso projecto da criança não mudou”, “na infância o projecto é feito em nome da socialização, é uma visão com vantagens em termos das novas preocupações para as crianças da nova sociedade – sozinhas” (Jens Qyortrup)<sup>10</sup>. Contudo, acrescenta Jens Qyortrup “em 1999 o Conselho da Europa formulou uma política para a criança, para o século XXI, que preconiza uma mudança no projecto para com a criança. Este tem como objectivo geral não só a socialização e a assistência mas também o grande objectivo de manter as crianças livres dos corpos financeiros e económicos”.

Esta ideia é partilhada por Arendt no seu texto “La crise de la culture”.

---

<sup>10</sup> ibidem



A autora aponta como um dos factores que contribuem para a crise da educação a interferência da esfera sócio-económica com a esfera pública e privada bem como o esbatimento da fronteira entre a educação e a instrução, tomando-se uma pela outra.

Embora felizes com o “anunciado”, com o desenhar de “um mapa de direitos da infância cada vez mais preciso e comprometedor” (Zabalza 1996, p. 22) e enfatizador dos direitos e interesses das crianças livres da hostilidade dos interesses estruturais, livres dos corpos financeiros e económicos e subtraídos à sujeição política, mantemo-nos na expectativa sustentada pela afirmação de que “um novo discurso não ganha espaço se não se encontrar na vida real” (Jens Qyortrup)<sup>11</sup>. Neste sentido ambas as afirmações se posicionam num registo utópico, se definirmos utopia como “não mais do que uma forma de sonhar a acção evitando reflectir sobre as condições de possibilidade da sua inserção na situação actual” (Ricouer, s/d, p. 377).

Embora seja urgente encontrar uma saída, o facto é que esta exige alterações profundas, sociais e individuais que permitam “ver” a educação através de outras lentes tornando visíveis dimensões que conduziram ao novo “desenho” do processo educativo, a um novo ensino, criador e inventivo, que seja em si mesmo “considerado uma das formas mais desejáveis de ‘lazer’” (Furter in Apple e Novoa, 1998, p. 87). Afinal a palavra escola deriva do Grego “σχολή” (scolé), que em latim significa “otium” e em Português se traduz por ócio ou lazer.

---

<sup>11</sup> ibidem

## CAPÍTULO 2

### O SÉCULO XX - SÉCULO DAS INSTITUIÇÕES

## **Capítulo 2 O SÉCULO XX – SÉCULO DAS INSTITUIÇÕES**

### **2.1 Novos saberes sobre a infância**

O século XX designado por uns século das instituições e por outros século da criança, é o século da teoria e da investigação no campo do desenvolvimento e da aprendizagem da criança. São muitos os nomes que nos remetem para um mundo de saberes sobre a infância, no entanto os mais vulgarmente conhecidos entre os profissionais da educação e os mais citados por aqueles que conosco colaboraram, concedendo-nos entrevistas e facilitando o acesso às suas salas de trabalho, são nomes como Decroly (1871 – 1932), Maria Montessori (1870 – 1952), Freinet (1881 – 1966) e Jean Piaget (1896 - 1980). No entanto outros nomes dignos de memória são, entre outros, Stanley Hall, Claparède (1873 – 1940), John Dewey (1859 – 1952), Henry Wallon (1879 – 1962) e Vigostky entre outros.

Contudo, não podemos deixar de fazer um parágrafo para sublinhar todo o esforço e o entusiasmo que alguns pedagogos portugueses desenvolveram para fazer chegar até nós os “ecos” desta “Plêiade” de grandes pedagogos que apareceram na segunda metade do século XIX, precisamente a época em que os Jardins de Infância começam a emergir. Destacaram-se entre outros, alguns nomes, de cujos trabalhos muito pouco se conhece, mas que pela sua importância, pelo seu valor intemporal, como lhes reconhece João dos Santos (1991) deveriam ser reeditados, nomeadamente Faria de Vasconcelos (1880 – 1939), João Camoesas (1877 – 1951), João de Deus Ramos (1878 – 1953), João de Barros (1881 – 1960), António Sérgio (1883 – 1969), entre outros.

São os estudos efectuados por todos eles - pedagogos, médicos, psicólogos, psiquiatras - tornados públicos, que querendo ou não, acabaram por contribuir para a “visibilidade” da infância. A infância para existir precisou de ser trazida a público e muitos têm sido os factores que têm contribuído para a construção desta categoria, para a sua transferência do domínio

privado para domínio público. De facto no sentido mais elementar dos dois domínios, "algumas coisas, muito simplesmente para existirem, precisam de ser escondidas, enquanto outras precisam de ser expostas em público" (Amiel, 1996, p. 73).

No dizer e no escrever de Hannah Arendt (que traduzem o seu pensamento, que ela própria reconhece ultrapassar "talvez um pouco a medida, é extravagante - tem a marca da tentativa" (ibidem p. 56), as crianças, "seres em construção", em fase de desenvolvimento necessitam mais, por esse motivo, do acolhimento das "quatro paredes" do mundo familiar do que da luz do mundo público. Numa tentativa de interpretação do pensamento de Arendt, parece-nos que a preocupação da autora se prende com o conhecimento profundo sobre a vida interior do "self", ou seja da necessidade da privacidade enquanto lugar privilegiado para a construção do sentido do ser, da vida, condição necessária ao desenvolvimento integral e harmonioso que todo o ser necessita, da qual nem sempre temos consciência, a não ser no plano das lamentações, quando lamentavelmente falamos do crescimento da violência, da agressividade, da competição, da ausência do apoio familiar, particularmente das figuras dos avós.... Assim, a privacidade deve ser entendida como lugar de gestação de princípios e valores, alguns irrecuperáveis, outros que as escolas neste momento, através de "Projectos", tentam recuperar com mais ou menos sucesso dependendo da capacidade de os fazer evoluir do arquivo "escrito" ao dinamismo da acção. Estamos a falar de valores como a solidariedade, o altruísmo, a tolerância, a cooperação, a generosidade. Um conjunto de valores que em consequência da modernidade foram esmagados pelo "carro de Jágrena"<sup>12</sup> que em sua viagem oferece algumas "compensações"

---

<sup>12</sup> Metáfora usada para o capitalismo e suas consequências imprevisíveis. Palavra de origem Hindu "Jaggammath", "Senhor do mundo". "Um engenho descontrolado de enorme potência que, colectivamente, enquanto seres humanos, podemos conduzir até certo ponto, mas que também ameaça fugir ao nosso controlo e despedaçar-nos (....). Em consequência nunca nós podemos sentir inteiramente seguros, dado o terreno por onde corre estar cheio de riscos de altas consequências". (Giddens, 1996, p. 97-98).

geradoras muitas vezes da ideia “de que o material é a razão última das coisas e que tudo lhe está subordinado” (Madeira, 2000, p. 91). A privacidade também pode ser interpretada como lugar de segredo onde pode e deve acontecer a fantasia, o sonho, a imaginação, que pela supervisão subjacente à exposição pública, correm o risco de serem colonizados pela racionalidade, pela constante chamada de atenção à realidade que tem no horizonte o futuro para o qual há necessidade de se “preparar” os vindouros, escamoteando quantas vezes o grande objectivo do ser humano – ser Feliz, “Aqui e Agora”.

## 2.2 Institucionalização/educação

Em boa verdade, numa sociedade como a nossa, na qual o domínio do social cada vez mais se intercala entre o privado e o público, só pode ser utópico ou profético o facto de as crianças poderem permanecer no conforto da esfera privada. Todavia, entendemos que Hannah Arendt (1991) fala de uma época específica (década de 60) de valores irrecuperáveis, que a sociedade capitalista destruiu, sobrepondo as suas exigências às necessidades das crianças.

Não podemos esquecer que foi principalmente a emancipação da mulher, no seu direito de aceder à vida pública, ao desempenho de “funções necessárias ao processo vital da sociedade” (Arendt, 1991, p. 241)<sup>13</sup> que acabou por finalmente “tocar” as crianças, que deste modo foram obrigadas a expor-se “à luz da existência pública” (ibidem p. 240).

Assim a sociedade moderna engendrou mais um grupo que necessariamente tem de integrar na sua própria cultura – a infância (3 a 6 anos). Lamentavelmente, para essa acção que se afigura tão natural, pouco pode contar com a disponibilidade dos pais e muito menos com a da família alargada como acontecia num passado recente. A esfera familiar é o lugar onde nós (e tantos como nós) fomos educados até à idade de frequentar “a

<sup>13</sup> La crise de la culture, tradução pessoal.

Escola Primária". Não tivemos "Jardim Escola" mas tivemos "Escola no Jardim", ou melhor, nos pinhais, nas terras de cultivo, na rua, etc., onde aprendemos e adquirimos muitos conhecimentos (Vieira, 1998, p. 25). Tivemos sem dúvida tempo, espaço e mestres (pais, irmãos, avós, tios, vizinhos...), "toda uma aldeia" que nos ajudaram a realizar experiências, que nos contaram histórias; verdadeiras e de encantar, que contribuíram para o desenvolvimento das capacidades com que interrogamos a realidade, os fenómenos do mundo que nos rodeava, com que resolvíamos os nossos pequenos problemas descobrindo soluções....Todo este imenso trabalho, que não necessitava de férias, será levado a cabo pela educação moderna que ao construir um mundo próprio para as crianças destruiu algumas das condições necessárias ao seu desenvolvimento: liberdade, privacidade e espontaneidade.

Por mais desastroso que pareça ser este desrespeito pelas condições do crescimento vital, tudo acontece involuntariamente, mesmo porque todos os esforços feitos pela sociedade, hoje como ontem, vão no sentido de proporcionar o melhor à criança, particularmente o seu bem estar. Em conformidade parece fazer parte da filosofia da educação em geral, e particularmente do domínio da educação de infância, que cada geração de pais, educadores e políticos discutam com "paixão" e convicção ideias, filosofias, métodos e currículos adequados às diferentes "etapas" da educação estabelecidas. No entanto, este esforço nunca chega a atingir o seu objectivo mantendo deste modo o desequilíbrio que se constitui no "motor" que alimenta a constante busca no campo das filosofias e ideologias educacionais imprimindo-lhe um movimento pendular, adaptando e implementando determinada corrente educativa "cuja importância através do tempo e do espaço, cresce, se estabiliza, diminui ou desaparece" (Palácios, 1988, p. 30) conforme a capacidade de resposta aos problemas emergentes de uma lógica de interesses que desde sempre a organização da educação pôs em jogo. Estamos a falar de interesses e necessidades da sociedade por um lado, e por outro, dos interesses e necessidades das crianças. O que tem acontecido é que os interesses e necessidades destas têm sido

submetidos às exigências da sociedade. Este é o lugar, a fronteira entre a educação e a instrução mas que, simultaneamente pela sua dependência, esbatidas essas fronteiras, contribuiu para o acentuar da polissemia do conceito de educação.

Apesar de toda esta complexidade, de todo este imbricado dos domínios, privado público e social ,em que a educação se encontra submersa, é a esta que cabe a tarefa de "integrar (crianças) e jovens, propondo-lhes deter uma posição, um papel a representar num conjunto determinado, aquele do mundo da sua cultura; (...) torná-los autónomos, quer dizer, actores na sua própria cultura" (Boutinet, 1990, p. 196).

Neste contexto a educação é uma das actividades mais necessárias e elementares da "sociedade humana, a qual nunca mais será tal como é, mas se renova sem cessar pela nascença, pela chegada dos novos seres humanos" (Arendt, 1991, p. 238)<sup>14</sup>. "Esta chegada" deve ser acompanhada da responsabilidade intrínseca a esta atitude de colocar filhos no mundo. Logo os pais devem assumir a responsabilidade, não só da vida mas também do desenvolvimento e "da continuidade do mundo" (ibidem). Segundo Arendt esta responsabilização vai no duplo sentido de proteger a criança do mundo, mas também proteger o mundo dos vindouros que, desprovidos desta responsabilização, contribuem para a sua destruição. Pensamos que hoje há, genericamente, uma fuga à responsabilização dos pais na educação dos filhos, transferindo-a para as instituições que na nossa sociedade se ocupam em educar "os vindouros". João dos Santos (1982) traduz esta ideia dizendo que os pais de hoje perderam a espontaneidade para educar. Torna-se necessário "encontrar novas formas de envolver, criar e educar as crianças" (in Barros, 1999, p. 48). Para isso torna-se necessário o esforço conjunto, quer dos pais que por si só se sentem incapazes de resolver a tarefa de educar os filhos; quer da escola que por seu turno nem sempre possui "recursos para enfrentar sozinha este desafio de construir um "novo mundo" para as crianças, mas constitui um recurso social básico que

---

<sup>14</sup> Arendt, Hannah, La crise de la culture, (tradução nossa).

formará parte de uma rede mais ampla capaz de ir avançando em relação a melhores condições infantis" (Zabalza, 1996, p. 20). Todavia a escola e o jardim de infância são as primeiras instituições que se intercalam entre o domínio privado que é a família e o domínio público. Deste modo a apresentação do mundo, a "iniciação" da criança, que é imposta pelo público e não pelo privado, é feita pela mão do educador que tem a responsabilidade de assegurar a "liberdade do desenvolvimento das suas qualidades e dos seus dons característicos" (ibidem, p. 245) que constituem na sua essência a qualidade única que distingue os seres humanos - a individualização.

Podemos então questionar qual será o papel destas instituições na educação: "inculcar a arte de viver" ou transmitir "o que é o mundo" (ibidem, p. 250).

Perante as mudanças constantes, as novas exigências das sociedades modernas cabe à escola fazer deslizar o seu "fiel" de um modelo bancário (Freire, 1992) para um modelo democrático assente no reconhecimento dos direitos das crianças enquanto sujeitos detentores de saberes e experiências capaz de interagir criticamente com o meio que as rodeia para se conscientizarem do que é o mundo.

A escola enquanto espaço educativo tem feito cedências do seu ideal de educação à instrução, à transmissão do saber feito, como resposta ao progresso e ao acesso às comodidades daí emergentes, a que todos supostamente têm direito de aceder. Mas nem por isso "a marcha do mundo se tem tornado mais harmoniosa ou as pessoas de convívio mais fácil" (Eric, 1996, p. 57).

Cabe agora à escola responder ao novo desafio proposto pela emergência dos direitos da criança, alargando os seus espaços "a uma das mais interessantes propostas reabilitadoras da missão cívica da escola pública" (Sarmiento, 2000, p. 137).



A lógica dos direitos da criança que Sarmiento (2000, p. 138) apresenta em forma de síntese, desde o direito cultural ao direito político passando pelo direito pessoal, são no seu conjunto os pressupostos de um modelo escolar desenhado como “um espaço de intercâmbio, recepção e reconstrução de saberes gerados na diversidade cultural e na interrogação crítica do mundo” Estes pressupostos, embora inovadores, são também de algum modo herdeiros das correntes pedagógicas, dos pensamentos e filosofias da “Plêiade” de pedagogos com que iniciamos este capítulo.

### **2.3 Institucionalização/escolarização**

O processo de institucionalização da infância materializado, nos dias de hoje, em creches, jardins de infância, escolas e colégios, ao ocupar-se dos cuidados físicos, morais e intelectuais das crianças constitui-se numa necessidade, fortemente subsidiária de factores de ordem económica, política e social. Esta necessidade tem sido, simultaneamente responsável pela separação das crianças do contexto social de origem e pela sua transformação no sentido de se tornarem suporte integrado de um novo sistema político e económico, o que não deixa de ser uma autêntica obra de “engenharia social” (Faria, 1999, p. 60). Uma “engenharia social” que pretende, como finalidade última controlar, disciplinar e educar a criança para novos valores sociais dominantes. Esta “engenharia social” encerra em si “dois conceitos que tendem a ser hoje dramaticamente confundidos” (Pombo, 2000, p. 16), a instrução e a educação.

A instrução, segundo Weil, e no dizer de Pombo (2000, p. 16) “como forma de assegurar a difusão universal dos saberes fundamentais continua a ser uma tarefa incontornável na construção do progresso intelectual, científico e técnico, necessário à satisfação das necessidades materiais que caracterizam as nossas sociedades modernas”.

A educação, por seu lado “mantém o seu lugar diferenciado enquanto tentativa, mais negativa do que positiva, de permitir que cada um encontre

um sentido para a sua vida" (ibidem, p. 16-17). Neste sentido, afirma Eric Weil, só "uma vez ganha a batalha da instrução é que o problema da educação para a liberdade adquire estatuto de primeiro plano" (1996, p. 17).

Ao analisarmos a história da construção social da infância percebemos a existência de um certo paralelismo, justificado por pontos em comum, no processo da institucionalização, quer na forma como emergiram, quer na forma como se desenvolveram as instituições mais privilegiadas da educação: a escola com o enfoque na instrução e o jardim de infância com o enfoque, no nosso ponto de vista, na educação. Um dos pontos em comum é justamente a relação que ambas as instituições têm com a revolução industrial. Na realidade o surgimento das instituições para a pequena infância - asilos, casas de acolhimento (de origem religiosa ou de origem filantrópica) - nos finais do século XIX fez-se em paralelo com a generalização da escolaridade do então ensino primário, embora por razões diferentes. Tanto umas instituições (jardins de infância) como outras (escolas) se inserem numa longa evolução com diferentes etapas resultante da dinâmica entre as modificações conjunturais das sociedades e o contributo de inúmeras fontes de saber provenientes da constante evolução das diversas áreas científicas, nomeadamente daquelas que dão "corpus" às ciências da educação. Ambas as instituições surgem como resposta ao fenómeno da industrialização que mobiliza toda a espécie de mão de obra - masculina, feminina e até infantil - ao mesmo tempo que gera desequilíbrios a nível familiar e social. Em consequência dos novos cenários capitalistas emergem novas sociedades, novas exigências para as quais é necessário encontrar solução. Como resposta mais imediata à necessidade de apoio familiar no sentido de assegurar a educação e a protecção dos mais novos surgem as primeiras instituições orientadas principalmente para aquela finalidade. Assim vão nascendo um pouco por toda a Europa os asilos, as casa de acolhimentos, os internatos. e outros. Se por um lado surge a necessidade de proteger e guardar as crianças, por outro lado surge a necessidade de instruir em resposta à industrialização mas também à

construção do Estado Nação. Ambas as respostas são face da mesma moeda – a educação – no pressuposto de que, e parafraseando João dos Santos (1983), quem guarda educa e quem educa guarda e no pressuposto de que não se pode pensar que a instrução seja destituída de valor e que a “educação é possível sem ela” (Weil, 1996, p. 67-68). Logo, torna-se impossível separar as fronteiras entre educação, instrução e guarda.

Um outro ponto em comum que encontramos foi o seu estatuto de “Herdeiras” de instituições que preexistiram à sua generalização. Cremos dizer que tanto a escola como o jardim de infância que hoje conhecemos foram “preparados” ao longo de um caminho percorrido caracterizado por funções diferentes de acordo com as necessidades sociais que vão emergindo. Neste percurso houve características que se perpetuaram através do tempo tecendo um pano de fundo, que não é mais do que, no pensamento de Illich, um “sistema de conhecimentos e de regulamentação em discordância constante com as necessidades” (Snyders, 1988, p. 218) dos seus usurários privando-os da sua experiência, da cultura imediata. Este pano de fundo tem sido alvo da teoria crítica ao pretender abrir um espaço à inovação pedagógica enquanto “conjunto de actividades que se abrem “para o exterior” e ocasionam a participação de pessoas externas” (ibidem, p. 257).

Esta preparação remota desoculta simultaneamente a hereditariedade e a continuidade das instituições em questão.

Apoiando-nos numa citação de João Barroso continuaremos a nossa leitura feita em dois momentos, de mais alguns pontos em comum que estas instituições partilham entre si, quer a nível nacional, quer a nível internacional enquanto sistema escolar estatal.

“O carácter sistemático do aparecimento, em países com situações geográficas, políticas e económicas tão diferentes, torna-os fenómenos transnacionais ainda que conjunturalmente limitados o que explica a extraordinária permeabilidade entre as formas realizadas nos vários países e

a “internacionalização” de muitos dos temas em debate no século XIX...” (Barroso, 1995, p. 8).

Num primeiro momento, e à guisa de síntese, retomaremos as características da hereditariedade e da continuidade reforçando a ideia de que a emergência das instituições, a que nos estamos a referir, não se fez “ex nilo” mas sim na continuidade de um processo evolutivo. Portanto, não foi o estado que inventou o jardim de infância – a educação de infância. Mas foi o estado quem, apesar da lenta e tardia acção interventiva dependente não só da vontade política<sup>15</sup> mas de um conjunto de “condicionalismos económicos, sociais e culturais divergentes e conflituais” (Zão, 1996, p. 8), acabou por promover e implementar uma rede de educação pré-escolar, ainda que não adequada, levando-nos a admitir o facto de que a educação pré-escolar não se expandiu apenas pela procura social, mas sim a partir do momento em que fez a sua integração no sistema de educação de massas “organizada a partir de “cima” pelo estado” (Barroso, 1995, p. 7).

Todavia, tomando em consideração a trajectória da institucionalização das crianças dos três aos seis anos até ao início da sua reintegração no sistema educativo dos nossos dias, verificamos que o jardim de infância já estava, “segundo a expressão de Tyller (1990), “organizacionalmente maduro” (in Barroso, 1995, p. 9), possuindo uma “gramática” onde se inscrevem agrupamentos de crianças por idades, espaços estruturados da acção educativa, uma pedagogia centrada na sala, rotinas e horários estabelecidos, que são a estrutura do trabalho pedagógico. “É no fundo a naturalização desta “gramática” – isto é, o facto de a assumirmos como uma coisa natural, e não como uma construção cultural, que deita por terra os esforços de mudança” (ibidem, 1995, XXII).

<sup>15</sup> Esclarecendo esta ideia, apontamos como exemplo, todo o esforço levado a cabo pela Primeira República, período em que a educação pré-escolar foi alvo de muita atenção por parte dos políticos e pedagogos com acento nos órgãos de poder, mas que, para além de todos os decretos e ofícios emanados na sequência da abertura de jardins de infância e também da formação de educadoras em Ciências da Educação, quase todos os projectos abortaram, não chegando a sair da “teia” de decretos e ofícios (Ferreira, 1977).

Num segundo momento abordaremos a questão da transnacionalização e da internacionalização que, pela sua pertinência para a nossa temática, nos levou à abertura de dois sub-capítulos.

### **2.3.1 Transnacionalização**

Para a compreensão da "transnacionalização" procederemos a uma breve síntese sobre a emergência da educação infantil que ilustrará a citação de João Barroso anteriormente registada e que nos dá conta da transnacionalização das instituições de educação. Neste sentido apresentaremos uma pequena síntese sobre o aparecimento dos primeiros jardins de infância, que surgiram um pouco por toda a parte, embora desfasados no tempo, o que não é impeditivo de os considerarmos como fenómenos transnacionais. A primeira instituição para a educação de infância deve-se a Jean Frederic Oberlim e surge em Vosgues por volta de 1769. Quase cinquenta anos depois (1816) Robert Owen criou uma instituição escolar com uma classe "das criancinhas", em Inglaterra, confiada a James Buchanan, que pelo êxito obtido foi chamado a Londres para organizar os "Infant scholls" três anos depois, em 1819. Foram estas instituições que acabaram por modelar as "Salles d'asills" francesas, em 1826, conferindo-lhes um significado educativo. Posteriormente, em 1881, estas "Salles d'asills" dão lugar e recebem a designação de "Ecole Maternelle", instituições pragmáticas às quais Irene Lisboa reconheceu grande rigidez organizacional. Em Portugal, com a expulsão das congregações religiosas, foi organizada em 1834 "a sociedade das casas de asilo de infância desvalida de Lisboa" com o objectivo de dar protecção, educação e instrução às crianças.

No entanto a grande mudança para estas instituições está ligada ao nome de Froebel que em 1840 funda uma escola infantil a que dá o nome de "Kindergarten", que rapidamente passou além fronteiras influenciando todos quantos se interessavam pela educação infantil.

A Portugal chegaram também, desde logo, os rumores acerca dos saberes de Froebel. Decorria o ano de 1860 quando Luís Filipe Leite (Director da escola normal de Lisboa) escreveu acerca de Froebel. Um pouco mais tarde também Ramalho Ortigão o fez nas Farpas, em 1875. Ambos o fizeram dando conta do maravilhoso método e da sua importância para o desenvolvimento das crianças. Contudo, e apesar de toda a retórica em torno da importância da educação infantil, só em 1882 se fez a inauguração da primeira "Universidade da meninice" por ocasião da celebração do centenário de Froebel (Ferreira, 1977, p. 36).

### 2.3.2 Internacionalização

A morosidade de implementação dos jardins de infância em Portugal é uma característica que acompanhou o processo no seu todo, quer no que diz respeito às instalações físicas, quer à formação profissional e adopção de correntes pedagógicas. Todavia, alguns nomes ficaram para sempre ligados ao grande esforço desenvolvido nesta controversa tarefa. Eles foram a ponte que contribuiu para a "importação" dos saberes, das experiências realizadas além-fronteiras, contribuindo deste modo para o processo de internacionalização dos temas debatidos nas muitas "feiras didácticas" que se realizavam no estrangeiro, nomeadamente Bruxelas. Neste contexto, registaremos, aqui os nomes mais significativos, no sentido de percebermos de que modo as "vozes" dos grandes pedagogos chegaram até nós.

Teófilo Augusto Ferreira (1840–1893) participou, em Bruxelas, no Congresso Internacional de Pedagogia de 21 a 28 de Agosto de 1880. Aproveitando a sua viagem, visitou várias escolas; na Bélgica, na Holanda, na Alemanha, na Áustria, na Suíça e na França ficando sensibilizado para a necessidade de se criarem, em Portugal, instituições do tipo Froebeliano.

Durante o período de comemoração do centenário de Froebel inauguraram-se exposições de material Froebeliano que já tinha sido usado, particularmente, desde 1879, no Porto (Ferreira, 1977, p. 46). "Joaquim de

Vasconcelos fez uma conferência sobre a vida e o sistema de Froebel, seguida de mais três nos dias 22, 24 e 26 de Abril de 1882 sobre os dons e as ocupações Froebelianas" (ibidem, p. 47). Estas comemorações foram, por sua vez, transmitidas no "Congresso Internacional de Ensino Livre, realizado em Paris em 1889 sobre as sociedades particulares de instrução em Portugal", na voz de Bernardino Machado (ibidem).

A par desta medida, uma outra foi concretizada e que diz respeito ao facto de terem sido enviados ao "estrangeiro, nomeadamente à Suíça, como bolseiros, alguns professores a fim de se habilitarem no domínio da educação infantil" (ibidem, p. 48). Uma das professoras foi Carlota Saavedra que depois da Proclamação da República, participou na formação das professoras do ensino infantil, no Porto, cidade que teve em 1906 um jardim de infância que funcionou até 1920 sob a direcção de uma "Jardineira alemã" segundo o método Froebeliano (ibidem, p. 50).

Anos mais tarde, nos anos 30, o ensino infantil e primário mantiveram o interesse de bolseiros da Junta de Educação Nacional, nomeadamente Irene Lisboa, Ilda Moreira e Áurea Judite do Amaral, que se deslocaram ao estrangeiro com objectivo de tomar contacto com as instituições e o trabalho que nelas se desenvolvia. No seu regresso apresentaram relatórios que davam conta, quer da organização quer dos métodos, dos pedagogos mais bem conceituados: método Montessori, método Decroly e plano Dalton, como bases para um programa da "escola infantil" (Fernandes, 1979, p. 127-129).

## II PARTE: PRETEXTO



## CAPÍTULO 3

### PROPOSTA DE TRABALHO E SUAS "LINGUAGENS"

### **Capítulo 3 Proposta de Trabalho e suas “Linguagens”**

#### **Introdução**

Neste capítulo daremos conta dos principais eixos teóricos, epistemológicos e técnicos que nortearam o nosso trabalho. Isto significa falar, não só das nossas preocupações, necessidades, interrogações, e indignações que acabaram por constituir a questão central da nossa investigação – O porquê? - mas também das diferentes “linguagens” utilizadas para que o nosso objecto científico tomasse forma – O como?. Esta forma, segundo De Bruyne (1975), citado por Hébert e all (1990, p 18) “não diz directamente respeito ao conteúdo sensível mas sim a uma linguagem: ‘a ciência apreende os objectos por meio da construção de sistemas de formas numa linguagem e não directamente em dados sensíveis’” (Granger, 1960). Segundo Herman (1974), as “linguagens” “são ‘programas de investigação’, campos de possibilidades metodológicas, ontológicas e epistemológicas que possuem, cada um, a sua própria envergadura.” (in Hébert e all 1990, p. 19) Neste sentido a linguagem científica traduz, por meio de “simbolizações verbais ou não verbais (tais como os modelos matemáticos ou iconográficos), as crenças e os valores partilhados por um grupo de investigadores “(ibidem). Assim a linguagem científica remete-nos para o conceito de paradigma como “um misto de pressupostos filosóficos, de modelos teóricos, de conceitos-chave, de resultados influentes de investigações constituindo um universo habitual de pensamento de uma disciplina” (Herman, 1983 in Hébert, 1990, p.19). Nesta definição, entendemos poder remeter o nosso trabalho para um paradigma, que, segundo as metodologias qualitativas, aponta para o paradigma interpretativo.

### 3.1 Por que fizemos

O espaço privilegiado da educação de infância é, nos dias de hoje, o jardim de infância. Esta é uma instituição à qual se atribui a competência de iniciar as crianças, a partir dos 3 anos até aos 6 anos, no longo processo de integração e autonomia. É aqui neste contexto, que nascem as nossas inquietações, necessidades e interrogações, enquanto educadoras de infância. Uma vez que procedemos à nossa apresentação profissional, aproveitamos a oportunidade para desde já acusarmos a nossa implicação no trabalho, não sentida como obstáculo mas assumida como um desafio pelas suas possibilidades heurísticas uma vez que nos mantemos ligados ao contexto acima referido.

Inicialmente o nosso trabalho de investigação visava compreender como se traduzia nas práticas das educadoras, a retórica construída em torno da educação de infância institucionalizada, cujo objectivo principal se define no desenvolvimento global e harmonioso da criança, e do jardim de infância enquanto lugar onde as crianças levam a cabo o seu "ofício de criança" justificado pelo "jogo como trabalho e do trabalho como o jogo". Pretendíamos compreender em que medida a educação de infância promove o "ofício de criança", ou se no seu seio haverá lugar para experiências que geram aprendizagem do "ofício de aluno" (Perrenoud, 1995).

Mas à medida que o estudo realizado, a partir da análise documental que tinha como intenção a recolha de informação sobre o percurso da educação de infância até aos nossos dias, foi avançando, apercebemo-nos da existência de duas tendências distintas no seio da educação de infância, que trouxeram um nova implicação para a nossa investigação. A sua diferença tem a ver com a ênfase posta, ora na autonomia ora na sua utilidade, traduzida esta última na valorização de habilidades e saberes escolares. Às duas tendências referidas estão subjacentes determinadas características que configuram modelos distintos, que Reis (1987) classificou

como “paradigma da autonomia” e “paradigma da utilidade”. Esta diferenciação levou à reformulação da nossa questão central, que ao acolher aquela informação, assumiu a necessidade de compreender se estas duas tendências se reflectiam nas práticas do quotidiano do jardim de infância, qual a sua importância no desenho curricular e pertinência na aprendizagem do “ofício de aluno”.

O significado deste estudo prende-se, como afirmamos, com a necessidade de dar resposta às nossas preocupações, esclarecer as nossas indignações e aprender com a prática umas das outras.

Em Portugal são poucos os estudos realizados sobre as práticas das educadoras. Salvaguardando a existência daqueles de que não temos conhecimento, salientamos relativamente a este tipo de investigação o trabalho realizado por Vasconcelos (1997), “Ao redor da mesa grande”, que, usando um pesquisa etnográfica e bibliográfica, apresenta um estudo sobre a prática educativa de Ana, e o trabalho de Mendonça (1994), “A educadora de Infância”, centrado numa análise reflexiva da prática pedagógica de uma educadora de infância.

Esperamos ser capazes de, através deste estudo, dar algum contributo válido à reflexão das práticas que se naturalizaram, e sobre as quais muitas vezes nos dispensamos de reflectir, transformando-as algumas vezes em práticas cegas e rotineiras. É urgente esta reflexão para evitar efeitos indesejáveis e contrários aos objectivos tantas vezes propostos com as melhores das intenções. Assim o nosso desejo vai no sentido de procurar contribuir para trazer “outros olhares” para o campo da educação de infância, especificamente no que diz respeito às práticas das educadoras.

### **3.2 Como fizemos**

Esta interrogação encontra resposta nas metodologias qualitativas que serviram de base a este trabalho, sobretudo do ponto de vista epistemológico. Se classificamos esta investigação de interpretativa ou

qualitativa, isso deve-se mais à “sua orientação fundamental, do que aos procedimentos que ela utiliza. Uma técnica de pesquisa não pode constituir um método de investigação” (Erickson 1986, in Hébert e all 1990, p. 33).

Desde o início percebemos que um trabalho baseado nas práticas das educadoras só poderia ser realizado a partir do contexto real: falando com elas, observando as suas práticas, vivendo e convivendo com elas, num encontro entre subjectividades, num processo de intercâmbio de saberes, de fazeres, de emoções e de pensamentos emergentes desse encontro. Tratava-se pois de um objecto de análise formulado em termos de “acção”. Nesta acção produz-se uma variabilidade das relações entre as atitudes tomadas e os significados que lhe são atribuídos através das interacções sociais estabelecidas e os fins a que servem. Segundo Erickson (1986), a acção engloba “o comportamento físico e ainda os significados que lhe atribuem o actor e aqueles que interagem com ele” (in ibidem, p.39). Neste sentido o nosso trabalho centrou-se nesta variabilidade das relações atitude/significado, que do ponto de vista teórico visa a descoberta e a compreensão de sistemas de significado; os “efeitos de ocultação e de desqualificação” (Correia, 1998, p. 175), que as educadoras criam para originar aprendizagens. A nossa investigação incidiu, então, sobre os sistemas de significação (muitas vezes implícitos e inconscientes); o modo como se revelam e se mantêm esses sistemas de significado, e qual a sua importância na aprendizagem do “ofício de aluno”. Este centro de interesse em torno da “criação de significado” é característico das problemáticas interpretativas, na medida em que remete para uma dimensão social que leva, na investigação interpretativa, a ter em conta a “relação entre as perspectivas dos actores e as condições ecológicas da acção na qual se encontram implicados” (Erickson, 1986, in Hébert, 1990, p. 41). Assim os significados produzidos pelas educadoras que conosco colaboraram, foram colocados em relação a dois níveis do contexto social. Segundo Erickson, no estudo de Hébert (1990), estes dois níveis são: “imediato” e “afastado”. No plano imediato os significados estão ligados a uma microcultura que lhes

confere variantes em função do grupo específico, que nas suas interacções partilha determinadas tradições, determinados saberes fazer que entretanto se vão renovando ao longo do tempo. No plano afastado, tivemos em conta que os significados possuem uma história que os liga a uma cultura mais alargada, mas que também correm o risco da influência do contexto social que se manifesta pela percepção de vantagens e de obstáculos. Estes dois níveis tiveram especial interesse para o nosso trabalho na medida em que tivemos necessidade de contar, não só com o invisível do quotidiano do jardim de infância específico das acções que aí têm lugar e a familiaridade com que se nos apresenta, mas também enquanto um lugar emergente das necessidades sociais e das expectativas geradas à sua volta, no pressuposto de que a sociedade "não é um organismo natural mas sim um artefacto humano" (Hébert, 1990, p. 48).

Transformar o familiar em estranho, compreender a educação de infância enquanto construto social, só foi possível pela investigação interpretativa, pois esta permitiu um distanciamento necessário "ao tornar estranho aquilo que é familiar e ao explicitar o que está implícito" (Hébert, 1990, p.43). Neste sentido, tivemos necessidade de problematizar os laços comuns emergentes da retórica das educadoras que connosco colaboraram, de compreender situações particulares de acordo com processos estruturais e processuais e de considerar o significado que determinadas situações têm para as educadoras, vendo para além dele.

Pensamos estarem finalmente retratadas as grandes linhas que justificam a inscrição deste trabalho no paradigma interpretativo. Deste modo, e de acordo com os pressupostos, o método de recolha de dados, consistiu numa triangulação metodológica que engloba a observação participante, a entrevista e a respectiva análise de conteúdo, e ainda a análise documental. A observação participante era, inicialmente, a técnica por nós escolhida mas, por incompatibilidade de tempo, não foi possível usá-la de modo sistemático. Pela falta de sistematização, esta aparece apenas

como um instrumento auxiliar à pesquisa realizada principalmente pelo outro instrumento usado, a entrevista.

### **3.2.1 As educadoras**

A escolha das educadoras que connosco colaboraram, teve como primeira preocupação a sua disponibilidade, não só de nos facultarem uma entrevista, mas também de permitirem a nossa permanência no jardim de infância, partilhando do seu quotidiano sempre que nos fosse possível. Deste modo, natural, fez-se uma selecção pautada pela disponibilidade, que uma ou outra não revelou. Mesmo assim procurámos reunir um grupo de educadoras heterogéneo, quer pela sua efectividade profissional que pelo próprio tipo de instalações onde aquelas exerciam as suas funções

A educadora A (ed. A) trabalha como educadora de infância há vinte anos. Os últimos oito anos têm sido passados ao serviço da rede pública da educação de infância. O jardim de infância no qual exerce pertence ao distrito de Aveiro e fica situado num meio rural. É uma construção de raiz, constituído por uma sala de actividades, um pequeno hall, uma salinha de atendimento a pais, casas de banho (com água quente) copa e um recreio ao ar livre com alguns aparelhos lúdicos conseguidos pelo empenho da educadora posto no recurso a vários organismos. Tem capacidade para vinte e cinco crianças. No momento do nosso trabalho o grupo estava completo e constituía-se por crianças de três, quatro e cinco anos. Para além da educadora, havia uma auxiliar da acção educativa, ambas efectivas no jardim de infância.

A educadora B (ed. B) está vinculada num jardim em Vila Nova de Gaia. Trabalha na rede pública há quatro anos embora tenha doze anos de serviço. O jardim de infância onde exerce as suas funções de educadora é uma construção de raiz de modelo camarário. Tem duas salas de actividade, uma sala de plástica que divide as respectivas salas, uma cozinha, um refeitório, despensa, casas de banho (sem água quente) e um recreio ao ar

livre sem qualquer tipo de aparelho lúdico. O jardim comporta cinquenta crianças, com idades compreendidas entre o três e os cinco anos, e conta, para além das duas educadoras, com uma auxiliar da acção educativa e uma cozinheira que está a cargo de uma empresa.

A educadora C (ed. C) está efectiva num jardim de infância em Gaia, tem vinte e três anos de serviço e trabalha na rede pública há mais de quinze anos. O jardim de infância onde exerce a sua função situa-se numa zona semi-urbana e é um pequeno edifício adaptado, que se reduz a duas salas, um corredor pequeno e estreito no qual se encontra uma reduzida casa banho. A saída (e único acesso ao jardim) para o recreio, igualmente desprovido de aparelhos lúdicos, faz-se por umas escadas íngremes e estreitas. Este espaço comporta cinquenta crianças, na maioria de quatro e cinco anos por falta de vaga para os mais novos. Para além de duas educadoras tem a colaboração de uma auxiliar da acção educativa

A educadora D (ed. D) efectiva num jardim de infância de Gaia, tem vinte e seis anos de serviço e trabalha há sete na rede pública de jardins de infância. Trabalha num jardim integrado numa escola do 1º ciclo do ensino básico, constituído por duas salas destinadas à educação de infância, e respectivas casas de banho (sem água quente). Este espaço comporta cinquenta crianças de cinco anos por não haver vaga para os mais novos. Este jardim situa-se no centro de Gaia, partilha o espaço exterior com as crianças da escola, bem como o refeitório e seus serviços. Do seu quadro de pessoal fazem parte duas educadoras e uma auxiliar da acção educativa.

A educadora E (ed. E), tem quatro anos de serviço e exerce as suas funções numa instituição particular de solidariedade social (IPSS), sita na parte central de Gaia. Esta instituição constitui-se por três valências: creche, jardim de infância e ATL. O jardim é constituído por quatro salas e tem ao todo uma média de noventa crianças. Cada sala tem uma educadora uma auxiliar da acção educativa havendo uma auxiliar de limpeza para as quatro salas e respectivas casa de banho (com água quente). Fazem parte das instalações um polivalente com capacidade para quatrocentas pessoas. Tem



um recreio ao ar livre com aparelhos lúdicos e um outro espaço acimentado à volta de um lago muito bonito. As crianças estão divididas em grupos segundo a idade. A educadora E trabalha com as crianças de três anos.

### **3.3 Instrumentos de Pesquisa**

#### **3.3.1 Observação participante**

Como referimos, uma das técnicas por nós utilizadas foi a observação participante, utilizada não como técnica principal mas como instrumento auxiliar.

O facto de podermos partilhar os contextos em que as nossas entrevistadas trabalhavam permitiu-nos mergulhar em áreas propostas pelo modelo conhecido por Janela de Johari<sup>16</sup>: modelo que “representa o grau de lucidez nas relações interpessoais” (Carmo e Ferreira, 1998, p.110) e que segundo estes autores é passível de ser adaptado à interacção entre um individuo e um grupo. O nosso mergulho incidiu nomeadamente na “área secreta” que consiste em elementos que o ego conhece sem os partilhar com o outro, e na “área livre” que diz respeito aos elementos que integram a informação conhecida quer por um quer por outro.

Esta técnica permitiu-nos recolher algumas notas de campo que se tornaram pertinentes como muleta de interpretação de algumas situações, contribuindo para a validação na tradução da realidade em que foram produzidas para o campo teórico que suportou o nosso trabalho.

À tradução está implícito “um tradutor que seja capaz de, ao assimilar elementos estranhos, desenvolver o seu próprio sistema linguístico” (ibidem). Para que isto seja possível é necessário estabelecer-se um diálogo

---

<sup>16</sup> Modelo proposto por Luft e Hingham (1955), e que classifica os elementos que influem nas relações interpessoais em quatro áreas: “área livre, área cega, área secreta, área inconsciente” (in Carmo e Ferreira, 1998)

assente na intersubjectividade que envolve não “apenas conversação do intérprete (...) (com o objecto interpretado), mas também do intérprete consigo próprio e com a sua interpretação” (ibidem).

### **3.3.2 Análise documental**

A análise documental que sentimos necessidade de fazer para a construção do nosso pretexto tinha como objectivo recolher informação sobre um passado histórico da educação de infância, para melhor compreendermos a situação actual.

Recorremos a bibliografia e a alguns documentos oficiais que satisfizessem a curiosidade e nos preparassem para uma melhor compreensão da emergência dos jardins de infância e da causa que servem.

Esta pesquisa suportou-se na “*indexação*, que permite, por classificação em palavras-chave, (...), *classificar* os elementos de informação dos documentos (de análise), de maneira muito restrita” (Bardin, 1977, p. 46) A indexação foi regulada segundo a escolha feita de expressões e ideias adaptadas ao sistema e ao objectivo da documentação em causa.

As expressões são o conjunto de designações dada aos jardins de infância e à educação de infância, ao longo do tempo de acordo com o momento sócio-histórico, sócio-político e sócio-cultural. Do mesmo modo se procedeu relativamente às ideias em torno das finalidades da educação de infância.

### **3.3.3 Entrevista**

A entrevista foi sem dúvida a nossa principal técnica de recolha de dados. Tendo em conta os nossos pressupostos, a entrevista que usámos não poderia ser algo estruturado com um guião pré-definido, mas sim uma entrevista semi- estruturada concordante com a tentativa de conhecer as intenções, as percepções e as interpretações que as educadoras fazem das

suas rotinas - sobretudo o sentido que dão às suas práticas - e descobrir os efeitos das mesmas para a aprendizagem do "ofício de aluno" Naturalmente que possuíamos um referencial de perguntas a ser usado no desenrolar da conversa, à medida da oportunidade, permitindo a fluidez do discurso da entrevistada, logo sem qualquer tipo de ordem.

Assim usámos a entrevista em profundidade que, segundo Olabuenaga (1989, p. 123), "implica sempre um processo de comunicação no transcurso do qual ambos os actores, entrevistador e entrevistado, podem influir-se mutuamente, tanto consciente como inconscientemente". Nesta entrevista, acrescenta o mesmo autor que "o investigador procura encontrar o que é importante e significativo na mente dos informantes; seus significados, perspectivas e interpretações, modo como eles vêem, classificam e experimentam seu próprio mundo" (ibidem). Foi esta busca que tentámos fazer partindo de uma pergunta aberta, ampla e explícita.

*Imagina que necessitas de transmitir a um pai ansioso como se passa um dia no jardim de infância, o que dirias?* Esta pergunta e outras que tínhamos de memória foram fruto de uma sólida reflexão prévia que tinha como pano de fundo um referencial teórico e a nossa experiência enquanto educadora. Estas dimensões foram um contributo constante em toda a reflexão necessária à tradução deste trabalho, que tem de ser feita numa linguagem que não é só nossa, "mas que realize também um entendimento entre linguagens diferentes" (Correia, 1998, p. 187).

A partir da pergunta inicial, o discurso fluiu e nós íamos repescando naturalmente a descrição feita em torno das situações, num interesse cada vez maior por significados, interpretações, sentimentos, de forma a que o diálogo travado deixasse tomar "o entrevistado como um sujeito apaixonado, partidista e comprometido, incapaz de manter a objectividade e a neutralidade descritiva" (Olabuenaga, 1989, p. 129), o que levou tantas vezes as entrevistadas a recorrer a exemplos: - "*olha ainda hoje (...)*", "*por exemplo (...)*" -. Deste ponto de vista a entrevista de profundidade é uma

técnica de descobrimento à posteriori em substituição da observação directa que convive simultaneamente com o fenómeno que estuda" (ibidem).

Segundo Vermersch (1989, p. 126), este tipo de informação dada pelos sujeitos que falam a propósito do que fizeram ou vão fazer em vez de o descreverem, obtém-se pela "‘entrevista de explicitação’ que visa verbalizar a acção", não procurando a imediatez da inteligibilidade usando as questões começadas por "porquê" mas "canalizando a verbalização para a acção vivida" (ibidem, p. 71). Isto faz-se através de uma tomada de consciência provocada por elementos que o próprio sujeito não conhece ou pensa não conhecer, pois "somos naturalmente não conscientes de muitas coisas que fazemos de modo adaptado" (ibidem). Ao tentarmos que as educadoras explicitassem as práticas, partindo de questões em torno do "como fazem o que dizem" e "com que finalidade o fazem", a intenção era a de devolver à consciência algo que por falta de reflexão se pensa não saber ou não conhecer. Em momentos como estes era normal acontecerem longos suspiros, acompanhados de um arregalar de olhos e um meio sorriso para de imediato dizerem:

*"Nunca pensei nisso"; "Não sei que te dizer a esse respeito (...)  
Talvez porque sempre vi fazer assim"; "nunca me questioneei sobre  
isso".*

Todavia acabavam por dar uma resposta na qual encontravam um novo sentido:

*"Realmente pensando bem (...); " De facto eu já devia (...) mas  
tenho andado a adiar (...)"*

Segundo Vermersch (1996), em todas as acções há uma parte do conhecimento, do pensamento privado, que não é formalizado. É nestes saberes práticos que se vão situar as fontes dos erros repetidos ou a causa de uma menor performance por parte tanto dos alunos como dos profissionais" (ibidem, p. 75) Foi a estes saberes práticos que recorremos

para desocultar esses “erros” ou a “causa de menor performance” que são as pedras basilares para a construção do nosso objecto de estudo.

### **3.4 Da descrição...à interpretação: A análise de conteúdo**

A descrição e a interpretação são fronteiras entre as quais se percorre um longo caminho que não é de forma alguma sequencial. A análise de conteúdo “não é outra coisa que uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos e mais concretamente (...) dos documentos escritos” (Olabuenaga e Ispuzua 1989, p. 182); “como qualquer outra análise qualitativa procede de forma cíclica e circular, e não de forma sequencial ou linear” (ibidem, p. 191) Isto pressupõe a possibilidade e conveniência em se manter uma dinâmica de vaivém entre as diferentes fases e a teoria que informa a tomada de decisões que vão aclarando e simplificando os resultados do processo. Conhecimento que para nós trouxe alguma tranquilidade visto que não o conseguimos fazer sequencialmente nem independente de teorias de referência e muito menos de uma só vez.

Quando falamos em simplificação, referimo-nos à construção de categorias que, uma vez acabada, dará lugar a que de novo a informação se amplie pela tradução, através de uma linguagem mestiça que dará corpo à redacção. A apresentação a posteriori dos passos levados a cabo na análise de conteúdo que realizamos é um indicador do caminho de um trabalho já conseguido e daquele imenso trabalho, simultaneamente angustiante e prazeroso, que está por realizar e que se concretiza na tradução da realidade em que foram produzidos os factos para o campo teórico que suportou o nosso trabalho, diluindo-se nele.

Apesar da aparente flexibilidade, a instrumentalização da análise de conteúdo obriga a um acordo com normas metodológicas explícitas – como, a formulação a priori de hipóteses, constituição de um corpus, categorização, definição de unidades de análise e interpretação - que lhe

conferem "um 'rigor metodológico' que se confunde com uma 'rigidez técnica' que tem uma eficácia explicativa extremamente reduzida"<sup>17</sup>.

Por sua vez a categorização, segundo Bardin (1977, p. 120), suporta critérios de exclusão mútua; homogeneidade: pertinência, objectividade e fidelidade, produtividade, aos quais Carmo e Ferreira (1998, p. 255) acrescentam a exaustão. No seu conjunto estas normas metodológicas que assistem à análise de conteúdo norteiam todo o percurso ao longo de cada uma das etapas. Esta metodologia, se por um lado assegura uma grande reprodutividade da técnica e também os resultados brutos fiáveis, por outro lado reduz a sua eficácia explicativa<sup>18</sup>. Esta questão da "rigidez técnica" acabou por nos tocar à porta aquando da nossa análise de conteúdo na fase de categorização, tendo em conta a sujeição desta aos critérios já anunciados, nomeadamente à exclusividade, de que adiante trataremos.

Todavia este rigor tem um papel securizante para o analista que, como nós, se encontra na proximidade dos entrevistados, a qual é necessário manter sob vigilância, evitando intuições espontâneas. A segurança é então restabelecida pela necessidade de respeitar e cumprir as etapas formalizadas e a especificidade de cada uma delas que os critérios lhe conferem.

### **3.4.1 Procedimento da análise**

Após a leitura flutuante feita às entrevista transcritas, muitas outras leituras se seguiram, umas após outras, intercaladas por pausas. Para proceder à redução dos dados, a técnica utilizada foi ler, voltar a ler, reflectir, tirar algumas notas, deixar ficar, afastarmo-nos mas sempre remoendo aquelas notas até se conseguir encontrar o caminho. Deste processo, que incidiu sobre o corpus constituído por cinco entrevistas que pensamos preencher os requisitos subjacentes às regras, e que Bardin (1977, p. 96)

---

<sup>17</sup> Correia, comunicação oral, no seminário sobre "Metodologias de Investigação", FPCEUP

<sup>18</sup> Ibidem

define como o "conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos processos analíticos" e cuja selecção obedece a regras de exaustividade; representatividade; homogeneidade e de pertinência, foram emergindo os temas chave e ideias. Foi um processo lento e difícil, para o qual foi necessário muitas vezes dormir com o assunto. Este dizer não é de forma nenhuma metafórico mas sim a realidade de quem está envolvido neste processo. Entre o dormir com o assunto e o relativo distanciamento dele, fica o lugar da criatividade e do nascimento dos temas e ideias. Foi nesse lugar que capturámos ideias que no transcurso da análise se conservaram e deram origem à maioria dos nossos títulos e subtítulos, como por exemplo "O jardim de infância como lugar de encontro", e "O jardim de infância como lugar de oportunidade" Estes dois temas escondiam-se em frases que as educadoras nas suas entrevistas iam repetindo, embrulhados na enxurrada de opiniões, de convicções de percepções, de exemplificações que compunham a comunicação:

*"(...) bom aqui as crianças sempre têm oportunidade de fazer experiências (...)" ou (...) é no jardim eles encontram crianças como eles para brincar... e até para bater, vá lá digamos medir forças, um espaço (...) feito para eles".*

A dificuldade da tarefa reside na busca do equilíbrio entre o afastamento e o envolvimento e o saber cuidar<sup>19</sup>, no sentido de preocupar-se, para que emergissem não só as temáticas mas algumas categorias que foram induzidas deste fazer que se situa entre um trabalho árduo e o prazer encontrado na criatividade e na curiosidade que também é preciso ter. Do trabalho árduo fazem parte os problemas ligados com a articulação a um referencial teórico que numa busca constante se ampliava como consequência da dialéctica entre este e as categorias deduzidas e emergentes. Podemos dizer que o nosso trabalho foi acompanhado por um referencial teórico que evoluiu pela necessidade de interpretação e de

<sup>19</sup> "No espanhol antigo, cuidar era preocupar-se, curare". O cuidado, acção de quem cuida, vem da raiz latina, cura, donde deriva curiosidade, curare palavra "(para a qual Heidegger chamou recentemente a atenção)" (Gasset, 1966, p. 95).

tradução. Assim este referencial foi construído, antes depois e durante o processo. Foi tão necessário à simplificação como à fase de ampliação e respectiva tradução, ou seja no transporte dos factos da realidade onde foram produzidos para o campo teórico.

### **3.4.2 Definição das unidades**

Em nossa opinião esta etapa representa bem a circularidade inerente à análise de conteúdo, e que nesta fase se acentuou particularmente, ora antecedendo a categorização, ora sucedendo-lhe. Seja como for, torna-se necessário destacar as unidades de classificação e reintegrá-las na grelha elaborada segundo categorias definidas ou a definir. Como unidades de classificação utilizamos o “tema”, por nos parecer mais adaptado ao nosso estudo. Segundo Bardin (1977, p. 106) “o tema é geralmente utilizado como uma unidade de registo para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc”. Para d’Unrug (1974) o tema “é uma unidade de significação complexa, de comprimento variável (...) podem constituir um tema tanto uma afirmação como uma alusão ( enfim qualquer fragmento pode reenviar para diversos temas” (ibidem, p.55). Foi esta particularidade dos temas que nos levou a optar pela sua adopção. O discurso foi fragmentado, em função das categorias, em “núcleos de sentido” (ibidem p. 105) que integraram elementos enunciados afirmativos, constituindo “unidades temáticas intencionais”<sup>20</sup>. Este foi mais um motivo que nos manteve numa constante “serendipidade” teórica, necessária não só à produção da análise, mas também ao trabalho de produção a realizar.

### **3.4.3 Processo de categorização**

A categorização é o ponto crucial da análise de conteúdo, ela “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e seguidamente, por agrupamento segundo o género”

<sup>20</sup> Correia, comunicação oral, no seminário sobre “Metodologias de Investigação”, FPCEUP



(Bardin, 1977, p. 117), constituindo-se em categorias. Este é o grande momento de decisão, pois pode pôr em causa a validade do trabalho. Pela sua importância impõe-se às categorias a atribuição de características que à partida asseguram a validade e a fidelidade do trabalho realizado. De acordo com alguns autores as características são: a exclusão, pela qual o mesmo elemento deve pertencer a uma e não a várias categorias; a exaustão, que conduz à inclusão de todo o conteúdo classificável; a objectividade que obriga à explicitação sem ambiguidades, das diferentes partes do mesmo material em categorias claras passíveis da mesma classificação feita em várias análises; a pertinência, pela qual a categoria deve manter relação com os objectivos e com o conteúdo a classificar; a produtividade, quando fornece resultados férteis.

Pesa-nos, no entanto, o facto de as características terem posto em causa a exclusividade, uma vez que as unidades de significação estão incluídas em mais do que uma categoria. Ou pior ainda, duas subcategorias pertencem de igual modo a duas categorias diferentes. Esta idiossincrasia das categorias tem a ver com um duplo sentido que, delas se pode retirar, logo só na aparência é que se podem confundir. Elas são como que o reflexo do "espelho" uma vez que incluídas noutra categoria a sua análise é feita pelas lentes de um currículo oculto que lhes retira um sentido diferente. A não possibilidade de operacionalização deste lado oculto, empobrecendo a análise, naturalmente que punha em risco a produtividade dos resultados. Tivemos então de tomar uma decisão para continuar o nosso caminho. Decidimos pela tolerância relativamente à exclusividade depois de nos assegurarmos da existência do duplo sentido e percebermos a sua isenção face à eventual sinonímia.

As categorias construídas, que de seguida apresentaremos, são nove no seu todo, sendo que a duas delas estão subjacentes subcategorias. Esta construção resultou de processos diferentes: a indução, processo pelo qual as categorias emergem do próprio texto; e a dedução, pela qual as

caracterizas pré- existem informadas por um referencial teórico, o que não é garantia da sua perenidade.

### 3.5 Definição das categorias

No nosso trabalho pré-existiram categorias emergentes do referencial teórico subjacente às entrevistas. As categorias pré-existentes que se mantiveram são:

- currículo formal,
- currículo real,
- currículo oculto,
- relação pedagógica.

Num outro contexto emergiram categorias induzidas no decorrer das fases da análise de conteúdo:

- relação com o meio,
- relação interpares,
- reflexão,
- laços comuns;
- opiniões.

#### 3.5.1 Categoria: Currículo formal

Esta categoria traduz a organização de um espaço em “cantos”, como pano de fundo onde se desenvolverá toda a acção que envolve crianças e adultos. É uma imagem da cultura a ser transmitida, expressa à priori no exercício do “ofício de criança”. O currículo formal aparece como indutor do jogo, enquanto actividade privilegiada para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. É o local de encontro entre adultos e crianças, onde estas são recebidas afectuosamente e ao qual as educadoras dão “sempre um toque” pessoal no sentido de o tornar “*mais acolhedor*”, “*mais bonito*” e “*mais atraente*”. Este espaço assim construído contribui para o

esbatimento do “choque” e da “tristeza” que algumas crianças sentem nos primeiros dias de separação familiar. Deste modo o currículo formal é um pano de fundo comum a todos os jardins de infância, atribuindo-lhes um conjunto de características que lhes conferem uma forma canónica constitutiva de um significado passível de se traduzir num estereótipo. Desta categoria fazem parte as unidades de significado relativas à sala de acordo com o número e a designação dos “cantos”.

### **3.5.2 Categoria: Currículo real**

Incluimos nesta categoria as unidades de significado que fazem alusão a projectos e planos de trabalho onde estão incluídas todo o tipo de actividades, rotinas e regras. Esta categoria engloba “o conjunto de experiências, de tarefas e de actividades que geram ou que se pressupõe que gerem aprendizagens” (Perrenoud, 1995, p. 51). Atendendo à sua complexidade procedemos à criação de subcategorias induzidas durante o processo de análise de conteúdo. Assim, desta categoria farão parte enquanto subcategorias os projectos, as rotinas, as regras e as actividades. Este momento foi particularmente difícil de resolver face à exclusividade: característica a respeitar na análise de conteúdo. No entanto as subcategorias aqui desenhadas fariam parte de uma outra categoria que classificamos como currículo oculto. Todavia nesta categoria a sua existência era olhada através de outras lentes, que lhe retiravam um outro sentido. Embora as rotinas e as regras apareçam no currículo real, a verdade é que são portadoras de um sistema de significados que geram aprendizagens não previstas, apenas compreendido pelo desocultar do currículo oculto. Neste sentido não deveríamos escamotear a sua importância, mesmo porque, ao atendermos à exclusividade, acabávamos por pôr em perigo a produtividade, empobrecendo o conteúdo da investigação.

### **3.5.3 Categoria: Currículo oculto**

Esta categoria funciona como interface do currículo real. Assim sendo, dela fazem parte as rotinas e as regras vistas de um outro ângulo e interpretadas com a ajuda da observação participante, que trouxe à análise notas de campo que foram um contributo precioso à desocultação de sistema de significados ou de mecanismos que provocam a socialização feita pela escola, da qual temos consciência embora não seja expressa no currículo real. Tendo em conta a ambiguidade do currículo oculto, considerámo-lo em dois sentidos: o currículo oculto onde se geram mecanismos de aprendizagem, ocultos para as crianças mas conscientemente construídos pelas educadoras como dinâmica social, e o currículo escondido que gere aprendizagens que são “fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que as crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento” (Silva, 2000, p. 83).

### **3.5.4 Categoria: Relação pedagógica**

Nesta categoria foram reunidas todas as unidades de significado alusivas à forma como as educadoras interagem com as crianças, nomeadamente que tipo de intervenção exercem, quando e onde são interventivas. E também como se reveste essa relação: pela sedução, manipulação ou obrigação. Através desta categoria podemos perceber o valor atribuído às actividades e se estas são consideradas como trabalho ou como jogo.

### **3.5.5 Categoria: Relação com o meio**

Nesta categoria incluímos as formas de comunicação feitas com a família e com a comunidade em geral. O enfoque foi posto nas mensagens que se pretende enviar como resposta às expectativas dos pais, da escola e de outros intervenientes sociais que partilham dessas expectativas

relativamente ao trabalho desenvolvido no jardim de infância. Esta categoria traduz pressões sentidas pelas educadoras, as quais não raras vezes norteiam atitudes e opções feitas relativamente ao desenho do currículo real bem como às prioridades que nele se inscrevem.

### **3.5.6 Categoria: Relação interpares**

Nesta categoria reunimos toda a informação sobre a forma como as crianças se relacionam entre si dentro do jardim de infância. Registamos as unidades de significado que traduzem a autonomia, a interajuda, o conflito, a imitação, o isolamento e o ócio.

### **3.5.7 Categoria: Reflexão**

Esta categoria emergente da indução, foi construída em torno da necessidade expressa pelas entrevistadas, de reflectir sobre a sua prática, exercício para o qual pensam ser necessária a presença de *“alguém de fora”*, de *“estudos”*, de *“teorias”* ou então de *“entrevistas como esta”* que ajudasse a conscientizar a sua prática, de olhar o familiar como estranho.

### **3.5.8 Categoria: Laços comuns**

Tal como a reflexão, também esta categoria induzida emergiu aquando das primeiras leituras que precederam a constituição do corpus. Pela análise das entrevistas percebemos a existência de pontos comuns que as educadoras usam como definição, em linhas gerais, do trabalho realizado no jardim de infância, da sua finalidade e dos meios necessários para levar a bom termo essa finalidade. Reunimos nesta categoria os laços comuns que traduzem a preocupação das educadoras em dar resposta *“aos interesses e necessidades das crianças”* e *“partindo dos interesses e necessidades”* desenhar um projecto de trabalho que sirva *“o desenvolvimento global e*

harmonioso das crianças” que pensam ser o meio de produção de práticas comuns uma vez que cada uma por si pensa que *“sempre vi fazer assim”*.

### **3.5.9 Categoria: Opiniões**

Nesta categoria foram agrupadas opiniões várias que se espalharam ao longo das entrevistas e que as educadoras foram dando espontaneamente, em jeito de confissão ou então já num processo de busca interior. No seu conjunto são opiniões sobre orientações curriculares, condições processuais e estruturais, etc.

## CAPÍTULO 4

### O JARDIM DE INFÂNCIA - "UM PARADIGMA PERDIDO"

#### **Capítulo 4 O jardim de infância – “Um paradigma perdido”**

Todas as sociedades têm em si um conjunto de ideias e representações de infância que se constituem em ideologias influentes nas tomadas de posição relativamente à educação. As representações e o seu “carácter de humanidade e historicidade” (Penteado, 1998, p. 135) estão ligadas a conjuntos de opiniões, crenças, regras e normas sociais às quais se juntam determinadas expectativas que no seu conjunto dominam o pensamento do homem tornando-o partidário desta ou daquela concepção de educação.

No que respeita à educação de infância, a partilha de uma ou outra concepção, sempre premiada por representações, dos órgãos de poder deu lugar a um “baile mandado” entre concepções e funções da educação de infância com poucos resultados práticos no que diz respeito ao seu progresso, uma vez que todo o movimento foi e é caracterizado por avanços e recuos. É possível explicar-se “baile” pelo carácter simultaneamente falso e verdadeiro que as representações apresentam: “verdadeiras como respostas a problemas ‘reais’ e falsas na medida em que dissimulam objectivos ‘reais’” (Léfebvre, 1980, in ibidem, p.136).

Ao longo da história da educação de infância construíram-se alguns conceitos aos quais estavam implícitas diferentes funções atribuídas àquela, segundo as expectativas dos diferentes governos. Naturalmente que a estes não eram estranhos exigências e interesses de ordem política e económica de acordo com os contextos históricos.

Os conceitos que reunimos da nossa pesquisa bibliográfica e documental são aqueles que, de um modo geral, são do domínio do senso comum. Se não o são de todos aqueles que directa ou indirectamente estão implicados na educação das crianças, são pelo menos dos profissionais da educação da infância. Esses conceitos definem os contextos em que



trabalham os educadores de infância, bem como a função ou finalidade atribuída à educação de infância à qual foram atribuídas também outras designações. Relativamente aos primeiros temos: escola infantil, jardim escola, jardim de infância, pré-escola, pré-primária, instituição pré-escolar e estabelecimento de educação pré-escolar. Relativamente às designações atribuídas à educação para a infância temos: educação de infância, educação infantil, ensino infantil e educação pré-escolar. Todos eles se referem, no seu conjunto, a “lugares” onde se leva a cabo a educação das crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

Quando se fala em avanços e recuos da educação de infância, estão em causa as acções e as omissões que contribuíram para o atraso ou para a expansão de uma rede de educação pré-escolar pública, laica e gratuita, que se mantém deficitária não só na sua expansão mas também na precariedade dos espaços físicos. Embora dimensões distintas, ambas têm sido afectadas pela ausência de um projecto que, para além da retórica, a que se deve a precocidade da educação de infância, possa ser posto em prática.

Ao revisitarmos a história da educação de infância, especificamente no caso português, torna-se visível tanto a precocidade na retórica como o atraso da sua implementação na prática. Esta contradição é reveladora da pouca importância que, desde sempre, se atribuiu à educação de infância.

Tornou-se inevitável para nós, no âmbito da nossa temática, regressar ao passado, visitar a história da educação de infância para compreender melhor os processos de mudança e fazer um balanço “mais inteligível da situação” (Mialaret, 1999, p. 43). Mesmo sendo passado, o que já aconteceu, “é dinâmico e exige a ampla pesquisa e a crítica das fontes, que renova interpretações” (Kuhlmann, 1998, p. 6-7), na medida em que a história “pode ser um dos poderosos instrumentos da compreensão do presente” (Mialaret, 1999, p. 44).

Para nós o passado não é tido como algo necessariamente atrasado, mas como o velho continente da sabedoria, ao qual devemos recorrer

sempre que nos sentimos perdidos. Foi lá que procurámos o “princípio” do jardim de infância e da educação para a infância, ao sentirmo-nos perdidos no meio de tantas designações atribuídas quer a um quer a outra. Surpreendentemente encontrámos em textos de há um século expressões, que são agora “lugares comuns” no léxico do campo educativo. São expressões que todos os agentes de educação usam nas suas retóricas. Expressões que marcam a sua centralidade no trabalho a desenvolver no âmbito da educação de infância. Expressões que aparentemente parecem inaugurar uma nova era como se o passado tivesse sido necessariamente atrasado. Expressões que no longo processo se banalizaram e naturalizaram acabando por esvaziar o sentido ou na melhor das hipóteses adulterá-lo.

Dar importância “à brincadeira e ao brinquedo”, reconhecer o jogo como um “meio privilegiado de aprendizagem”, atender aos “interesses e necessidades das crianças”, criar um “clima de expressão livre”, proporcionar um “desenvolvimento harmónico e integral das crianças” são um conjunto de designações hoje muito divulgadas, mas que são, na sua essência, um produto híbrido de conceitos e correntes pedagógicas, filosóficas, psicológicas e teóricas que fizeram eco nas grandes “festas didácticas”, e que representam “um poder de invenção do género humano e ao mesmo tempo um fermento de transformação” (Mialaret, 1999, p. 43) das práticas educativas tradicionais que, por sua vez, vão assumindo formas diferenciadas de acordo com a evolução do contexto histórico-social, da produção de novas teorias científicas no domínio da infância às quais se juntam, por efeito de retorno, as próprias práticas pedagógicas da educação de infância.

À guisa de síntese registaremos alguns momentos que da nossa recolha bibliográfica e documental nos parecem ilustrativos do pouco valor atribuído à educação de infância, dando enfoque aos espaços físicos que lhe são concedidos, bem como à terminologia usada na definição deste grau de

educação. O que nos permitirá, numa leitura conjunta, desocultar a tensão e a ambiguidade construídas em torno da sua finalidade.

#### 4.1 O ideal do kindergarten

Começando pela expressão "jardim de infância", conceito muito divulgado hoje, e usado como contexto privilegiado da educação de infância, não podemos deixar de nos deter numa outra expressão que lhe deu origem: "Kindergarten". Esta expressão de origem alemã que significa "jardim de crianças" é o nome que Froebel inventou em "1837 ao atravessar uma montanha d'onde se vê Blankenburg" (Freitas, 1882, p. 23). Com ele passou a designar a instituição onde "as criancinhas de idade inferior à escola são vigiadas, mas também se lhes dão trabalhos correspondentes a todo o seu ser (...), e basear-lhes a vida na harmonia com ellas próprias" (Froebel in Freitas, 1882, p. 13). Criado em 1840, o "Kindergarten" tinha subjacente ao nome uma ideologia influenciada por Rousseau e Pestalozzi, tendo com este último contactos directos. Esta ideologia assentava no valor da actividade da criança, no desenvolvimento natural, na liberdade de acção e num processo de aprendizagem existencialista.

O seu "sábio methodo" é o jogo em torno do qual se organiza o acto educativo. O "brincar é a melhor manifestação da vida infantil, e o trabalho mais apropriado a tal idade, - cumpre achar jogos da puerícia que constituam meios de educação d'ella" (Freitas, 1882, p. 12). Mas não ficou esquecida neste ideal a importância do contacto directo das crianças com a natureza. Assim como "num jardim são tractadas as plantas com a protecção de Deus e com o cuidado de jardineiros experimentados e inteligentes, em harmonia com a natureza, - assim são as mais nobres plantas, os homens, - as crianças, embriões e membros da humanidade, - sejam aqui tractadas em harmonia com elas com Deus e com a natureza" (Froebel in Freitas, 1882, p. 23).

O ideal Froebeliano é influenciado, embora indirectamente, pela filosofia de Montaigne, que “reconhecia a necessidade de condescender com os instintos infantis, guiando-os em vez de os abafar” (Freitas, 1882, p. 6). Na mesma linha de pensamento Pestalozzi, contemporâneo de Froebel, dizia: “o homem para ser o que deve, cumpre que na infância faça tudo o que o torne feliz como criança, mas não mais do que isso (...). A criança pode adquirir muitas noções pelo aspecto das coisas antes de ler ou soletrar” (ibidem, p. 6-7). Sabiamente aproveitando o que havia de melhor nas doutrinas pedagógicas da sua época, Froebel aperfeiçoou-as principalmente no que diz respeito à educação das crianças. Na sua obra “A Educação do Homem (Menschenerziehung)” escreveu: “(...) Desde o seio materno, o homem exige cuidadas especiaes. Todo o homem deve ser considerado como membro da humanidade, como sêr progressivo marchando incessantemente, passando de um a outro grau de desenvolvimento, os olhos postos sempre no fim a que quer attingir, aspirando ao infinito, ao eterno. A criança deve tornar-se modelo para o futuro pelo grau de desenvolvimento adquirido em proveito das futuras raças da grande communidade humana. (...) Que ele saiba, pois, que Deus não o collocou no caminho estreito da imitação mas na larga via do aperfeiçoamento, reservando-lhe a liberdade e a espontaneidade. (...). A criança, ao mesmo tempo encerra o passado, o presente e o futuro da humanidade. (...). A criança traz em si mesma os materiaes do edificio da sua vida e do seu futuro; mas estes materiaes devem ser dispostos e classificados, cada qual segundo o seu uso e as suas propriedades, com arte análoga à do architecto e do pedreiro. O ensino e a instrucção teem por fim principal fazer que o homem produza muito mais do que recebeu, o que ele recebe, já era propriedade humana (...).” (ibidem, p. 8-9). Assim se resume toda a pedagogia que Froebel aplicou. Este pedagogo acreditava que todas as faculdades do ser humano existem como gérmen na criança: “cumpre desenvolvê-las todas harmonicamente; seria perigoso desprezar ou esquecer qualquer d’ellas” (ibidem, p. 8-9). Revemos aqui parte dos discursos das educadoras entrevistadas, na tónica posta no

desenvolvimento harmonioso e integral das crianças movido pelos seus interesses e necessidades que revelam na interacção com os contextos. Aqui recordamos a metáfora usada por Agostinho Ribeiro advertindo para a necessidade de pôr “o funil ao contrário”. Com esta metáfora chama a atenção para a importância de diversificar experiências e materiais para evitar o perigo da “desharmonia” provocada pelo “desprezar” ou pelo “esquecer” de “qualquer das faculdades do ser humano”. Foi este ideal teórico, juntamente com o ideal prático materializado em actividades e jogos<sup>21</sup>, que invadiu toda a Europa transformando, tanto quanto possível, “garderies”, “creches”, “casas de asilo”, instituições para a infância onde se produziam “monstruosidades nos domínios do espírito e aniquilavam forças prodigiosas, que na infância por tantos modos se revelam” (Freitas, 1882, p. 5). Evidentemente que esta transformação se fez com alguma lentidão. Mas a verdade é que o “Kindergarten” foi e continua sendo um marco de referência para a educação de infância. A própria designação de jardim de infância ainda se mantém hoje a nível mundial.

Todavia, em França, as massificadas “salles d’asile”, gradualmente assumidas pelo estado que lhes deu o nome de “Écoles maternelles”, não se deixaram influenciar por esta ideologia, assumindo por seu turno um carácter escolarizante, dedicando especial cuidado à propedêutica da leitura e da escrita.

Em Portugal existiam doze casas de asilo criadas em 1834 por iniciativa privada. Após esta realização, conta Ferreira Gomes que foi “referendada, e já com intuítos mais pedagógicos que sociais, em 2 de Maio de 1878, por António Rodrigues Sampaio, uma carta de lei que, no seu artigo 68º, determina: ‘As juntas gerais do distrito e as câmaras municipais promoveram a criação de asilos de educação, como auxiliares da escola

<sup>21</sup> As actividades estavam agrupadas em quatro categorias: I - Jogos de ginástica acompanhados de cantigas; II - Cultura de pequenos jardins; III - Ginástica da mão; IV - Narrativas, cantos, poesia e cânticos.

Os Jogos são os meios que constituem o terceiro grupo; os dons ou as dádivas (Gaben) e as ocupações (Beschäftigungen), (in Freitas, 1882, p. 17-18).

primária, para acolherem crianças de três até seis anos.” (in Gomes, 1977, p. 21-22).

Nesta altura já era conhecido em Portugal o ideal de Froebel e o seu “Kindergarten” que muito contribuíram para “a conquista de um carácter institucional específico da educação de infância” (Zão, 1997, p. 54), mas a verdade é que o artigo 68º supracitado deixa escapar na sua expressão “auxiliares da escola primária” o pendor escolarizante de influência francesa, que a partir daqui disputará com o ideal Froebeliano um lugar na educação de infância.

Muitos foram aqueles que divulgaram a obra de Froebel durante todo o período da Monarquia, enfatizando a importância de se enviar “uma senhora portuguesa estudar os jardins da infância na Alemanha ou na Suíça (...)” (Diário da câmara in Gomes, 1977, p. 24), mas também revelando o valor educativo dos jogos inventados por Froebel no reconhecimento de que na “primeira idade é o brincar e a recreação, o que mais agrada às crianças” (Ramalho Ortigão in Farpas, 1879, ibidem, p. 23).

Na volumosa produção de discursos, cartas e ofícios encontramos uma proposta de apresentação de um pedido de elaboração de um projecto para a construção “em forma de chalet, de uma escola Froebel no jardim da Estrela” (Gomes, 1977, p. 33), decorria então o ano de 1882. Nesse mesmo ano, no centenário de Froebel, foi possível inaugurar a primeira “universidade da meninice” (ibidem, p. 36). Para este novo jardim de infância não se exigiu nenhuma habilitação prévia ao pessoal. Entre este encontravam-se “professoras e jardineiras, em oposição com as ideias de Froebel que só falou de jardineiras no seu instituto” (Coelho in Gomes, 1977, p. 33). Aquelas teriam um livro que lhes servia de guia. Era “a obra de J. F. Jacobs,- Manuel Pratique des Jardins d'enfance de Fred. Froebel, na edição de Bruxelas” (ibidem). Mais tarde, ainda na década de oitenta, foram enviados à Suíça alguns professores, como bolseiros, para se “habilitarem no domínio da educação infantil” (ibidem, p. 48). Entre eles Carlota

Saavedra, que mais tarde, depois da Proclamação da República, foi responsável pela formação de "Professoras do ensino infantil" (ibidem).

Deste contexto retiramos, com alguma perplexidade, o uso de expressões como "educação infantil", "ensino infantil", "escola infantil", "jardim de infância" e "instituto" que são reveladoras, do nosso ponto de vista, da pouca consolidação da especificidade dos jardins de infância bem como da sua finalidade. Fala-se na criação de jardins de infância Froebelianos ao mesmo tempo que nos decretos se faz referência a "escolas infantis" remetendo-nos para uma realidade francesa de cariz escolarizante:

- o decreto de 22 de Dezembro de 1894 estabelece: "nas cidades de Lisboa e Porto (...) podem ser estabelecidas escolas para a educação e ensino das classes infantis, (...). As escolas infantis recebem crianças dos três aos seis anos (...)" (Gomes, 1977, p. 49); Artigo 91º "As professoras e as ajudantas serão habilitadas com o Diploma de habilitação para o Magistério primário Elemental (...)" (ibidem).

É nesta ambiguidade que se vai caminhando até à proclamação da República.

## **4.2 O ideal republicano**

Com a implementação da República a educação infantil recebe novo fôlego para o qual muito contribui o ideal republicano assente no trinómio da Liberdade, Igualdade e Fraternidade. Este período envolveu a educação de infância numa utopia traduzida num "desejável possível" que no entanto não passou de um desejo que não se realizou devido à situação de caos político e económico em que o país se encontrava submerso. Outras prioridades se ergueram e uma vez mais a vontade política se omitiu na promoção criação e expansão de uma rede de educação para a infância.

"Menos de um mês após a Revolução do 5 de Outubro, por decreto de 2 de Novembro de 1910 o Governo provisório determinou que a cerca

adjacente ao Palácio das Necessidades, com as suas dependências rurais passaria a denominar-se jardim infantil (artigo 1º)" (Gomes, 1977, p. 55). Cinco meses mais tarde em 29 de Março de 1911, um decreto do Ministério do Interior estabelece o ensino infantil, para crianças dos quatro aos sete anos, revestindo "a forma de lição de coisas", como "uma preparação para o ensino primário" (ibidem). No mesmo decreto pode advinhar-se os objectivos perseguidos através das aquisições fundamentais a que se propõe o "ensino infantil": "aquisição de vocabulário pelo conhecimento dos objectos e da sua aplicação; exercícios graduados de linguagem dentro do vocabulário; preliminares de leitura e escrita; contos e lendas tradicionais de grande simplicidade de acção e com intuítos patrióticos e morais; noções de geografia (...); contar até cem; soma e subtracção" (in ibidem, p. 56). Em parágrafos únicos advertia-se, por um lado a necessidade da gradatividade do ensino, em "harmonia com a idade das crianças, diversidade do seu temperamento, precocidade ou atraso" (artigo 6º ) (ibidem), por outro lado informava que o ensino deverá ser feito "por meio de representações plásticas e gráficas, com auxilio do material Froebeliano e por meio de exercícios adequados à escola infantil" (artigo 7º ) (ibidem). O mesmo decreto define a "habilitação legal de professora diplomada na especialidade" salvaguardando que a inexistência de pessoal habilitado "nos termos deste decreto (...) poderão ser providas, nas escolas que se criarem, as actuais professoras primárias com bom e efectivo serviço" (artigo 81º) (ibidem). Em relação à sua existência a escola infantil aparece como "anexa às escolas normais" (ibidem).

Cinco meses mais tarde, no decreto de 23 Agosto de 1911 continua a legislar-se em favor de um ensino infantil "tendo em vista as altas vantagens do ensino infantil, como preparação e base para os estudos primários elementar-complementar" (ibidem, p. 58). O mesmo decreto reconhecia que "a tal respeito, ainda se não passou de simples tentativas infelizes" (ibidem, p. 59).



A nível oficial, aquele decreto, numa linha de continuidade do decreto de 29 de março, representa o Programa do Partido Republicano Português definindo os objectivos da educação infantil nos seguintes termos: "o ensino infantil deve ter por objectivo:

- a) O desenvolvimento e robustecimento físico das crianças;
- b) A educação dos órgãos dos sentidos;
- c) O desenvolvimento da habilidade manual; (domínio em que se utilizará "material Froebeliano");
- d) A educação e aperfeiçoamento dos órgãos da fala;
- e) O desenvolvimento dos sentidos morais: o sentimento da solidariedade social, o sentimento da disciplina e da ordem, da justiça, da própria dignidade em geral —o sentimento do dever e a consciência do direito;
- f) O desenvolvimento da inteligência;
- g) Finalmente, o desenvolvimento harmónico de todas as faculdades, físicas, morais e intelectuais, dando-se às crianças ideias úteis, justas, exactas, de tudo o que, sem constrangimento, elas possam compreender e conversar, como auxiliar e preparatório para entrar na escola primária" (ibidem p59).

À semelhança do conteúdo do artigo 7º do decreto de 29 de Março, no articulado dos vários artigos regista-se alguma atenção às características das crianças "não esquecendo jamais que nas escolas infantis é brincando que a criança se educa", considerando-se no artigo 12º que do material "de ensino das escolas infantis" fará parte entre outras colecções, para além de "colecções de desenhos coloridos de plantas" e de "animais mais conhecidos no nosso país", uma "colecção de material Froebeliano" (ibidem, p. 60-61).

Afirma-se no artigo 6º que "nenhuma escola infantil se poderá fundar sem ter anexo um terreno arborizado de forma a permitir ali a permanência das crianças durante todo o tempo que estiverem na escola no verão, e todo o tempo possível no inverno", onde poderiam praticar "jardinagem e horticultura" (ibidem, p. 59-61). Neste sentido o artigo 13º acrescentava à lista de material mais uma colecção: "utensílios de jardinagem" (ibidem),

Mais tarde, em 1919, com a rápida passagem de Leonardo Coimbra pelo Ministério da Educação Pública foi legislado em decreto Nº. 5 de 10 de maio de 1919 que "o ensino primário abrange três graus: infantil, primário

geral e primário superior" (Art 2º) (ibidem, p. 76). O mesmo decreto dividiu o ensino infantil em "três secções ou classes". A primeira abrangia as crianças dos quatro aos cinco anos; a segunda dos cinco aos seis anos e a terceira dos seis aos sete anos. A sua intencionalidade tinha a ver com a criação urgente de "classes preparatórias" do ensino primário "destinadas exclusivamente de crianças dos seis aos sete anos", uma vez que não existiam em Portugal "escolas infantis". Deste modo Leonardo Coimbra faz do ensino infantil não o prefácio do ensino primário, mas de certo modo o seu "primeiro capítulo" (ibidem). Retomando as linhas de orientação da anterior legislação, é aconselhado, para além do uso do "material Froebeliano", a introdução do "método Montessori" (ibidem, p. 76) divulgado através dos relatórios organizados por professores primários que frequentaram o "Curso internacional de pedagogia de Maria Montessori" realizado em Barcelona a 15 de Fevereiro de 1916 (ibidem, p. 72).

Neste contexto o ensino infantil foi de alguma maneira organizado no sentido da sua utilidade face ao ensino primário.

"Escola infantil" foi uma expressão que dominou o léxico legislativo de leis e decretos elaborados para o "desenho" do projecto educativo de infância: este termo traduz na sua concepção de infância uma função de educação, uma preocupação escolarizante que, apesar de contribuir para a regressão da função de "domesticação" e "moralização" das salas de asilo, se revelou um obstáculo constante à concepção de educação como desenvolvimento "harmónico e global da criança" que assenta no pressuposto de que o brincar – dimensão privilegiada e introduzida por Froebel – é actividade específica das crianças no jardim de infância. Talvez por isso mesmo este termo se tenha perdido entre muitos outros aos quais "fato" escolarizante assentava melhor.

Todos estes decretos e leis se constituíram em retórica que não saiu do papel. Desta abundante legislação apenas resultou em termos práticos o funcionamento de doze "escolas infantis", que na sua maior parte eram de

carácter privado (ibidem, p. 81), nomeadamente os jardins, escola João de Deus.

Reflectindo em torno de todo este processo desde a criação de "escolas infantis" aos objectivos e profissionais que nelas actuavam, percebemos a existência de um dilema presente e inerente à educação das crianças pequenas. Este dilema inerente à função educativa polariza-a entre duas tendências; uma de cariz escolarizante e a outra de natureza desenvolvimentista.

No ideal republicano mergulhado na urgência de combater o analfabetismo instruindo o povo, o "pré escolarizante" surge como uma grande necessidade escamoteando o reconhecimento da natureza e do processo de desenvolvimento da criança, ao qual se tenta dar resposta, não privilegiada nos primeiros artigos, mas num plano secundário, sempre referenciada nos últimos artigos ou nos parágrafos únicos. É aqui que encontramos a atenção que deve ser dada ao "desenvolvimento harmónico de todas as suas faculdades, (...)", não deixando nunca "cair" a ideia de que tudo isso deve ser feito "... como auxiliador e preparatório para entrar na escola primária" (art. 1º).

Neste período o termo de "jardim de infância" raramente se utilizou nos discursos oficiais, à excepção da Proposta de Lei sobre a Reorganização da Educação Nacional "apresentada ao Parlamento pelo Ministro João José da Conceição Camoesas, em 22 de Julho de 1923, em cujo preâmbulo se lê: "não existem no nosso país, fora do âmbito da iniciativa particular, jardins de infância, apesar da educação infantil ser um serviço público ou tender a sê-lo nos países adiantados" (Gomes, 1977, p. 80).

Na base 5ª da referida proposta de lei pode ler-se que "a educação infantil tem por objecto favorecer e dirigir o desenvolvimento físico, intelectual e moral da criança, em harmonia com as suas necessidades físico-psicológica e será ministrada no jardins de infância, fica o governo

autorizado a criar, desde já, em Lisboa, um jardim de infância modelo" (Camoegas, 1923, p.109).

Na mesma base são estabelecidos os princípios e métodos das actividades educativas nos jardins de infância:

- a) Coeducação;
- b) Colaboração estreita da família;
- c) Activa inspecção médica;
- d) Limite de número de crianças, agrupadas em quatro secções ou famílias, à frente das quais estará uma jardineira (10 a 15 alunos o máximo por secção);
- e) Educação individualizada o mais possível;
- f) Cultura física preponderante (...); que considerara ...os exercícios, jogos e ocupações educativas, tanto quanto possível ao ar livre (art. 3º);
- g) Cultura intelectual sob as seguintes normas:
  - 1º - tomar-se para ponto de partida a natureza da criança, as suas actividades espontâneas, os seus instintos, interesses e necessidades;
  - 2º - constituir o jardim de infância um ambiente de vida que proporcione à criança todas as ocasiões e estímulos para o seu desenvolvimento harmónico e integrado;
  - 3º - terem todos os exercícios, jogos e ocupações um intuito educativo, pondo de parte os de mera aquisição de conhecimentos;
  - 4º - serem essencialmente intuitivos, operantes, os processos de educação e fundamentados na experimentação e na actividade própria do educando,
  - 5º - estarem os exercícios, jogos e ocupações em relação imediata com a vida da criança no jardim e na família (ibidem, p. 109-110).

Esta proposta de lei assume claramente a sua inscrição num "paradigma de autonomia" no qual "a educação para a infância é considerada como garante dos direitos da criança" (Reis, 1987, p. 85), e assenta no pressuposto do desenvolvimento global e harmonioso tendo como base a actividade específica das crianças, promotora de uma "educação permanente com valor em si mesma porque possuidora de finalidades próprias, não subordinadas a objectivos de outros níveis de ensino" (ibidem, p. 95). É notório neste "desenho curricular", no que diz respeito ao plano intelectual, o interesse enfatizador de "um processo de integração da informação" (ibidem), tomando como ponto de partida "a natureza da criança, as suas actividades espontâneas, os seus instintos,

interesses e necessidades"<sup>22</sup> que em conjunto devem estar "em relação imediata com a vida da criança no jardim e na família"<sup>23</sup>, "pondo de parte os de mera aquisição de conhecimentos"<sup>24</sup> ou seja, todos os que fomentem os pré-requisitos para as aprendizagens escolares.

A "reforma Camoesas", como vulgarmente é conhecida a referida proposta de lei, "incorporava algumas das concepções mais progressistas da pedagogia europeia do tempo" (Fernandes, sd in antologia, p. 121), divulgadas e difundidas "sobre a criatividade, o saber e a generosidade dos seus autores" (ibidem): Faria de Vasconcelos e António Sérgio Azevedo.

Já em 1922, Faria de Vasconcelos defendia que "o jardim de infância tem uma finalidade essencialmente educativa e não instrutiva (...). não é uma escola no sentido ordinário da palavra mas um ambiente de vida destinada a assegurar (...) as condições mais favoráveis para o desenvolvimento físico, intelectual e moral da criança" (in Reis, 1987, p. 105-106).

À voz de Faria de Vasconcelos junta-se a de Adolfo Lima, também influenciado por Froebel, Dewey e outros, defendendo uma educação baseada na "autonomia dos educandos" (Reis, 1987, p. 106), reforçada pela e na expressão "jardim de infância" por eles reabilitada, o que é um sinal muito claro da adopção do paradigma da autonomia expresso nos objectivos que, como vimos, traçaram para a educação de infância.

Adolfo Lima comunga da opinião que a infância deve ser tratada "com respeito pelas suas qualidades próprias que a caracterizam (...)" as quais "precisam ser aproveitadas (...) para que, (...) a criança se desenvolva espontaneamente, naturalmente" (in Reis, 1987, p. 107). Para este pedagogo "é brincando e só brincando que a criança, sem o perceber, é iniciada em todos os instrumentos do saber (...) e do trabalho" (in ibidem, p. 108).

---

<sup>22</sup> Proposta de Lei sobre a Reorganização da Educação Nacional, p.109-110, in antologia.

<sup>23</sup> ibidem

<sup>24</sup> ibidem

Lamentavelmente a concretização das acções - o que foi feito, no âmbito da "educação infantil" - enfatizou e fomentou as aprendizagens escolares, enquanto que as omissões - o que não foi feito, ou seja todas as acções que não saíram do papel - enfatizaram "o desenvolvimento harmónico e integral" com a tónica posta nos interesses e necessidades das crianças, o que de certa forma representava maiores exigências estruturais e profissionais significativas de uma afectação dos recursos financeiros acrescidos.

Esta realidade foi reconhecida e criticamente anunciada em 1931 pela ilustre inspectora do "ensino infantil" Irene Lisboa nos seguintes termos: "a educação da infância continua a ser considerada (...) uma preparação directa para a escolaridade (...). As actividades das crianças começam a ser dirigidas imediatamente sobre utilidades futuras, em vez de responderem aos seus interesses presentes" (in Cardona, 1997, p. 45). À sua crítica está subjacente a multirreferencialidade construída em torno do conhecimento, das pedagogias assentes em bases científicas, como as de Decroly, Maria Montessori, Dewey e Dalton, a partir dos quais define novas linhas programáticas, reforçando a especificidade da acção educativa do "ensino infantil".

Esta pedagogia era o pano de fundo da "reforma Camoesas" colocada pela sua inovação pedagógica entre dois escolhos - a utopia e a entropia - que apelam à superação que ambos necessitam. Mas, mais uma vez a acção, e desta feita a da "reforma Camoesas", se tornou omissa. Um projecto que não teve lugar no contexto histórico republicano, caracterizado por uma instabilidade política e pela penúria económica, que dificilmente poderia fazer frente ao grande encargo exigido pela sua "trans-formação" e simultânea "trans-acção" (Fernandes, sd, p. 119). Um processo único que, "envolvendo custos de vária ordem", só é possível "através de um processo de negociação, ou seja de diálogo" (ibidem).

### 4.3 O ideal da "maternidade"

Este ideal, no que diz respeito à educação para a infância, caracteriza toda uma época que vai desde a vigência do Estado Novo até à década de 60. Foi através da tónica posta no ideal da "Maternidade" que o Estado Novo rompeu com o ideal "republicano". Aquele ideal encerra em si um modelo de mulher reflectido da trilogia – Deus, Pátria e Família – "cuja conjugação constitui a fonte - base ideológica que sustentou o fascismo em Portugal durante quase 50 anos" (Zão, 1996, p. 101).

Durante este período o papel do estado foi o de "estimular a acção educativa da família e auxiliar as instituições particulares que promovam assistência educativa pré-escolar, e bem assim estabelecer a fiscalização desta. (in Gomes, 1977, p. 95). Segundo esta filosofia a educação da infância passa a ser missão da família, particularmente das mulheres, que na sua tarefa eram "auxiliadas" por novas instituições como a "Obra das Mães para a Educação Nacional" e a "Legião Portuguesa", que ao darem o apoio necessário às famílias mais desfavorecidas ocultavam a sua função educativa na nova matriz ideológica político-cultural.

Suportado por esta nova ideologia, apoiado e documentado acerca da desorganização do "ensino infantil" e pela sua precária expansão, legitimado pela precariedade económica e pelos altos encargos exigidos pela promoção do "ensino infantil", o Estado considerou-o "fora do âmbito do ensino oficial e autorizou a extinção geral das respectivas escolas" (Gomes, 1977, p. 94), "devendo procurar-se em mais adequadas formas de actividade educativa, como a Obra das Mães pela Educação Nacional, a resolução do problema" (ibidem). Neste contexto a solução passa por "substituir a ficção do ensino infantil oficial pela realidade de estímulos eficazes à acção educativa da família e à iniciativa privada que se destina a promover a assistência educativa pré-escolar" (in ibidem, p. 95).

A filosofia educativa do Estado Novo provocou uma ruptura na implementação de uma rede de educação oficial para a infância votando-a

ao ostracismo, justificado, porém, por uma economia deficitária e uma prioridade que apontava para a resolução de problemas mais pertinentes que a educação de infância. Contra esta visão economicista algumas vozes se levantaram lamentando, o facto de que, “quando a sociedade dissipadora tem evidente necessidade de dinheiro, tira-o das escolas, especialmente das escolas infantis, refúgio do germes de vida, tira-o de onde não existem braços e vozes para se defenderem. Este constitui um dos mais iníquos delitos da Humanidade e o mais absurdo dos seus erros. A sociedade nem sequer se dá conta de que faz uma devastação dupla quando, com esse dinheiro, constrói tirando a vida e destrói não fazendo viver” (Maria Montessori, Novembro 1952 in Grácio, vol. I sd, p. 25). Acrescentamos a propósito o sentir de João dos Santos (1991), inferido das suas palavras quando diz que o respeito que temos pelas crianças se revela não só pelas nossas acções mas também pelas nossas omissões.

#### **4.4 O ideal social**

A educação para a infância acorda do seu “sono compulsivo” nos anos 60. Nesta década são notórias algumas modificações a nível da estrutura económica, política e social que “mexeram” com a educação, particularmente com a educação da infância. A emergência de uma burguesia industrial e financeira interessada no crescimento industrial atrai às cidades gente do meio rural, inaugurando um processo de migração que deixa ficar para trás os laços da solidariedade comunitária no interior da qual se trocam serviços, e reduz as funções de apoio da família alargada. O recrutamento da mão de obra feminina para o mercado de trabalho, no qual se fazia sentir a ausência da mão de obra masculina fragilizada pela guerra colonial, subtraiu dos lares e da educação das crianças as mulheres, agora empenhadas nas “funções necessárias ao processo vital da sociedade” (Arendt, 1968, p. 241), e no desempenho do seu direito de aceder à vida pública.



Neste contexto social emerge o movimento da Escola Moderna, traduzido no trabalho desenvolvido por um grupo de Educadores e Professores organizados segundo a corrente ideológica de Freinet, introduzida em Portugal por Maria Amália Borges (Gracio, sd). Esta corrente nos seus princípios defendia uma pedagogia mais centrada nas vivências das crianças, uma pedagogia activa, não directiva<sup>25</sup>, tributária da obra de pedagogos como Rousseau, Pestalozzi, Montessori, Decroly e de psicólogos como Freud, Wallon e Piaget, nomes sobejamente conhecidos ontem e hoje no meio dos profissionais de educação.

Surgem também, neste contexto, escolas de Educadoras de Infância que formam profissionais qualificadas para lidar com uma nova realidade – A criança como “sujeito cultural”, possuidora de direitos específicos, respeitada na sua espontaneidade e na sua actividade – brincar. Esta actividade é privilegiada como meio de uma educação harmoniosa e integral, por tais características inscrita num “paradigma de autonomia” (Reis, 1987, p. 95) integral tributário das correntes pedagógicas difundidas pelas obras dos pedagogos anteriormente referidos. Existe, de facto, um simultâneo movimento pedagógico e teórico que segundo Chamboredon e Prévot (1982, p. 55) é um “movimento regressivo que tende a empurrar as utopias e as inovações pedagógicas cada vez mais para baixo na escala das idades”, o qual contribuiu para a fermentação da transformação social da infância, pela prestação de cuidados “psicológicos e culturais”, que conduz “à invenção de actividades e de conteúdos pedagógicos” (ibidem), para as crianças dos três aos seis anos. Todas estas premissas conferem à educação da infância uma especificidade e uma exigência perante as quais os pais se sentem impreparados e inseguros para a complexa tarefa de educar. Com esta preocupação recorrem à ajuda de profissionais da educação da infância. À profissão de educador de infância corresponde o ofício de ser criança. O aparecimento dos educadores de infância para agirem neste novo cenário

---

<sup>25</sup> Esta pedagogia teve um papel importante no enfraquecimento da “forte consolidação da estrutura disciplinar, que actualmente se observa em todos os sistemas educativos ocidentais” (Ramos, 1977, p. 135)

educativo, construto de esforços conjuntos de psicólogos, pedagogos, médicos, educadores, professores e outros agentes diversos, todos eles produtores de bens e serviços para a pequena infância, concorre juntamente com aqueles, "para a emergência de um novo 'mercado' da pequena infância, como um conjunto de produtos materiais e simbólicos (desde os brinquedos até ao teatro, à poesia para crianças até ao aconselhamento psicológico e pedagógico) destinados a sustentar e rentabilizar a transmissão cultural familiar e como conjunto de técnicas simbólicas de imposição da legitimidade desses produtos" (ibidem, p. 56).

A cultura infantil progressivamente elaborada, pertença em primeira mão de uma classe média, difundiu-se, traduzida como meio da educação de infância expressando a ideia de que esta é "uma coisa boa que é preciso por consequência" (OCED 1982 in Reis, 1987, p. 100). Deste modo tornou-se extensiva a todas as classes sociais que passaram a reivindicar esta "invenção" para os seus filhos. Este processo acabou por fortalecer e acelerar a explosão da institucionalização das crianças. Um pouco por toda a parte surgem instituições para a educação da infância, quer de carácter particular quer de carácter assistencial, ou seja instituições particulares de solidariedade social (IPSS) e, ainda que muito raramente, instituições da rede pública oficial que lentamente se vai expandindo, prioritariamente nas zonas mais carenciadas social e culturalmente. Para estas últimas instituições usaram-se recursos já existentes, como salas vazias de escolas, antigas cantinas desactivadas, do Plano Centenário, salas anexas de Juntas de Freguesia ou qualquer outro tipo de instalações cedidas por diversos organismos. A criação destes "lugares" teve tão pouca expressão que em 1966 Emile Planchard, então professor na Universidade de Coimbra, torna público um relatório onde aponta para a necessidade de "preparar uma rede oficial de jardins de infância" (in Cardona, 1997, p. 63). Neste relatório pode verificar-se a substituição da expressão "ensino infantil" usada na 1ª República pela expressão "Educação pré-primária" destinadas às crianças a partir dos 3 anos. Salvaguarda-se a sua potencial utilidade na preparação

para "a escola primária", defendendo a ideia de que "sem pretender ensinar de uma forma formal, é possível preparar a criança, desde cedo, para assimilar mais rapidamente e mais facilmente o programa da escola primária quando chegar a altura" (ibidem). Valoriza-se a função "compensatória" da educação de infância e faz-se dela um trunfo precioso na luta pela criação de uma rede oficial de educação da infância tantas vezes objecto de redacção de leis e decretos que, tanto no passado como nos anos seguintes, tão poucos frutos deram. No que respeita à expansão de uma rede oficial, a pesar do seu lento desenvolvimento, foi necessária muita pressão quer a nível nacional quer a nível internacional. A este propósito, Teresa Vasconcelos (1995, p. 117) refere que "A educação escolar pública, nesses anos [1974 e seguintes] desenvolveu-se não tanto através de leis e decretos emanados de instancias governamentais, mas sim como resultado de uma cidadania posta em acto num processo de participação democrático. Esta democracia posta em acto significava a capacidade e o poder dos cidadãos, especialmente dos pais, de pressionar o governo no sentido de implementar experiência de qualidade para as crianças em idade pré-escolar" (in Zão, 1997, p. 141). Apesar desta pressão e por esta pressão são criadas algumas "salas" de jardins de infância que em conjunto com as instituições particulares e IPSS's constituem a rede de educação de infância.

São estes "lugares" que, ao denegarem "as primeiras formas escolares (inculcação e domesticação)" (Chamboredon e Prévot, 1982, p. 60), se transformaram em "lugares" onde "a única obrigação da criança é ser ela própria" (ibidem). Isto é, um lugar onde a criança leva a cabo o seu "ofício de criança"<sup>26</sup>, no qual o trabalho a desenvolver é o de brincar. Obviamente, também a acção pedagógica se transformou profundamente, "passando da acção directa sobre as crianças à acção indirecta que se exerce pela mediação das coisas e dos objectos propostos à actividade da criança e do quadro geral construído para que ela aí leve a cabo livremente

<sup>26</sup> Esta expressão foi usada por Pauline Kergomard, inspectora das escolas infantis, sob a 3ª República em França (in Chamboredon e Prévot, 1982).

as suas aprendizagens" (ibidem, p. 61).

A esta nova pedagogia, Bernstein chamou "pedagogias invisíveis", cujas características se resumem em seis pontos:

- a) "O controlo do professor não é explícito mas implícito".
- b) "O professor cria o contexto que a criança irá recriar e explorar, tendo esta aparentemente largos poderes..."
- c) "Neste contexto ordenado, a criança goza, aparentemente, de uma grande autonomia na escolha, disposição e organização temporal das suas actividades."
- d) "A criança aparentemente regula os seus movimentos e as suas relações sociais que mantém com os outros companheiros de classe."
- e) "A ênfase sobre a transmissão e a aquisição de aptidões é reduzida", a ênfase é posta sobre as inter-relações.
- f) Os critérios de avaliação são múltiplos e difusos e por isso, "difícilmente mensuráveis" (in Domingos e all, s/d, p. 184-185).

Neste campo pedagógico as crianças gozam de grande margem de autonomia podendo exercer o seu "ofício de criança", reflexo do respeito pela sua "libertação" possibilitando a descoberta de aspectos ignorados ou reprimidos aos quais se responde com a invenção de novos cenários pedagógicos e materiais diferentes. Contudo, existe um senão ao qual se deve estar atento. Não raras vezes o arranjo sistemático daqueles cenários e dos respectivos materiais pode inverter o processo de libertação e tornar-se numa "prisão" cheia de regras que contrariam o princípio em que assenta a autonomia. Do mesmo modo "os aspectos ignorados, descuidados ou reprimidos são sistematicamente cultivados e tendem a constituir-se como norma do comportamento infantil" (Chamboredon e Prévot, 1982, p. 57).

A educação para a infância reveste-se, à maneira das pedagogias invisíveis, de uma concepção predominantemente autonomista que tem convivido a par de uma concepção de carácter mais utilitário. Deste convívio resulta uma tensão que se tem perpetuado e que vemos reflectida, ainda que em segundo plano, quer na Lei Nº.5/77 quer no decreto lei 542/79, embora em primeiro plano se defenda "o desenvolvimento harmónico da

criança" como primeiro objectivo. Porém esta ideologia não foi posta em prática nem pela lei nem pelo decreto por falta de concretização da expansão da rede de educação de infância para a qual ambos apontavam. Mais tarde a Lei de Bases do Sistema Educativo, lei nº.46/86, reforça aquela ideologia de "educação pré-escolar". Esta expressão passa a ser definitivamente adoptada sempre que é referida a educação para as crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

Na definição dos objectivos, aquela lei coloca em primeiro lugar a necessidade de "estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades (art.5, alínea c)". Considera ainda que a educação pré-escolar, no "seu aspecto formativo, é complementar ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação (art.4 - 2)". Do conjunto dos objectivos depreende-se a valorização particular dos aspectos relativos do domínio socio-afectivo.

Esta filosofia tem como pano de fundo a concepção de uma educação baseada numa relação afectiva e de compreensão humana indutora do respeito por um desenvolvimento equilibrado que considera a emoção como base da aprendizagem, e como tal a necessidade da ligação estreita com a família, particularmente com os pais. Isto permite-nos afirmar que a concepção de educação contida na lei de bases se inscreve num "paradigma de autonomia", sem deixar cair a ideia do seu contributo no sentido de "corrigir os efeitos discriminatórios das condições socio-culturais" (art.1º alínea b), que propiciam uma entrada sem traumatismos de mais no "acesso ao sistema escolar". Para tal, "deve apoiar as instituições de educação pré-escolar integradas na rede pública" (art. 5º - 6), donde se infere a continuidade da expansão de uma rede prioritariamente criada em "zonas mais carenciadas em equipamentos sociais e culturais, nomeadamente rurais e urbanos" (decreto lei 542/79, art. 7º alínea b), porque dispõem "de fraco índice de adaptação e rendimento escolar na primeira fase do ensino primário" (art.9º - 6). Deste ponto de vista, à educação de infância tem sido

conferido "o ambicioso papel de instrumento compensatório" que venha a servir de alicerce a uma carreira escolar bem sucedida, pelo menos a nível da escolaridade obrigatória" (Reis, 1987, p. 93). É interessante sublinhar que na lei de bases, para além da filosofia que a suporta, aquela deixa de usar no seu contexto a expressão "jardim de infância" substituindo-a pela expressão "instituição".

Apesar de ser possível uma leitura que torna visível a tendência que aponta para uma concepção de infância inscrita numa "mentalidade autonomista", a verdade é que mantemos uma atitude de suspeição quanto à sua implementação no "terreno". Primeiramente porque a "sementeira" continuou contagiada pela mitigada expansão da rede oficial. Em segundo lugar porque a tensão instalada, entre as tendências autonomista e utilitária, no seio da educação para a infância, desde a transformação das salas de asilo em jardins de infância, mantém a sua presença reflectida no meio social e familiar. O que nos leva a manter esta suposição são ideias, opiniões e expectativas; representações que povoam a mente dos pais reproduzidas em frases<sup>27</sup> como estas:

- «Para que a brincar vão aprendendo e talvez perder o excesso de mimos que os avós lhes dão»;
- «Porque tem mais amigos no jardim de infância e aprende coisa da escola»;
- «Pelo desenvolvimento físico-psico-motor e pelas actividades lúdicas, no desenvolvimento do seu carácter e harmonização com o meio que o rodeia»;
- «Para ter o tempo mais ocupado e também conviver com as outras crianças»;
- «Ocupando o tempo, distraíndo-se, criando novas amizades, instruindo-se e habituando-se à escola»;
- «O jardim de infância é uma boa preparação para a escola, pais trabalham e dão preferência a que os filhos frequentem os

<sup>27</sup> Estas frases foram recolhidas numa reunião de pais de crianças que frequentam um jardim de infância e cedidas por uma educadora.

*jardins, em vez de ficarem ao cuidado de outros, pelo convívio e aprendizagem com outras crianças também»;*

*- «...porque a relação humana e a aprendizagem são a base da educação e da boa formação».*

A educação para a infância vê assim desenhados os seus contornos numa linha de sujeição à escolaridade obrigatória por um lado, e por outro numa linha de autonomização sublinhada pela liberdade de escolher e usar “conteúdos, métodos e técnicas apropriados, tendo em conta a articulação com o meio familiar” (lei de bases art.5º - 2). Isto não significa, porém, “a apologia da estanqueidade entre a educação de infância e a escola obrigatória” (Reis, 1987, p. 98). A visão autonomista mantém em aberto o espaço ao princípio da continuidade vertical, no pressuposto de que os progressos adquiridos na educação da infância, para não serem gratuitos, deverão ser prolongados na escolaridade obrigatória.

A complementaridade ou a articulação com a família sempre presente nas leis, pressupõe a não negação do papel desempenhado pela família, particularmente da mãe, visto que esta deve continuar a fornecer informações importantes à acção educativa, as quais à partida deveriam fazer parte de um portfolio que contém estas e outras informações de natureza vária, recolhidas pelas educadoras, e que no seu conjunto permitirão uma leitura do desenvolvimento da criança; isto é a sua avaliação. Esta avaliação será sem dúvida levada a cabo à maneira da pedagogia invisível, de forma global assente em múltiplos critérios que confirmam a dificuldade de medição.

A complementaridade das acções educativas, levadas a bom termo, tem como princípio o reconhecimento da necessidade entendida como “aprender novas formas de ser e estar...”, “no convívio com crianças da mesma idade”, só possível, nos nossos dias, graças ao jardim de infância. Mas para outro grupo de pais a procura da educação “pré-escolar” vai no sentido de despenalizar o sentimento de pouca preparação e tranquilizar a sua própria insegurança enquanto educadores dos seus filhos. A

“conscientização”<sup>28</sup> da denúncia das suas próprias limitações, no campo educativo, leva-os a aderir às pedagogias invisíveis que, como o seu próprio nome indica, são invisíveis, mas apenas para quem está de “fora” do trabalho realizado no jardim de infância. São elas que conferem especificidade ao papel dos profissionais de educação de infância. Do ponto de vista destas pedagogias a complementaridade com a família contém em si uma relação paradoxal que permite a simultaneidade da complementaridade e da ruptura familiar.

Ao situarmo-nos do lado da ruptura, do ponto de vista do “paradigma da autonomia” que, tal como as pedagogias invisíveis, pouco relevo dá à valorização da aquisição das competências básicas do ler, escrever e contar, dificilmente se assegurará, neste ponto, às expectativas de muitos familiares que já em casa iniciam as crianças naquelas aprendizagens esperando que as educadoras reforcem o seu exercício. Confundem-se valores como o trabalho e o jogo, que para uma grande percentagem de famílias não se confundem. A valorização do jogo, “jogo como trabalho e o trabalho como jogo” (Bernstein in Domingos, e all, s/d, p.186) por parte das educadoras, como meio privilegiado do desenvolvimento/aprendizagem, torna-o “invisível” para a maioria dos pais que esperam da “pré-escola” mais do que isso, como vimos pelos seus testemunhos.

Deste modo a complementaridade desejada produz uma subalternização da família face ao agente educativo, pelo facto de aquela não dispor de “equipamento teórico” que lhe permita compreender o valor da actividade “não visível” do jardim de infância. Por isso se escusa na maior parte das vezes a fornecer pontos de referência, não deixando de apontar, sempre que oportuno, para a aprendizagem das “letrinhas” e dos “números”.

Situando-nos agora do lado da complementaridade, teremos de confessar primeiramente o mascaramento da verdade do êxito das pedagogias invisíveis, só possível segundo os seus próprios critérios, com

---

<sup>28</sup> Conceito de Paulo Freire que designa o acto de “tomar posse de realidade (...)” (in Apple, all (org.) 1998, p. 87).



as crianças da classe trabalhadora se se verificarem pelo menos as mesmas condições materiais como aquelas que se oferecem na escola às crianças da classe média" (Bernstein ibidem, p.197). Em segundo lugar teremos de confessar o mesmo mascaramento através de estratégias que tornam visível aquilo que supostamente é invisível.

Sobre as "condições materiais", muitas são as queixas das educadoras dando testemunhos das precárias condições dos "estabelecimentos de educação pré-escolar" e da falta de material, agravada pela verba insuficiente atribuída anualmente.

*"(...) olha, já passei por sítios que na sala tinha apenas as tristes mesas e cadeiras. Foi necessário improvisar tudo com caixotes, tijolos e tábuas, pedidas ao carpinteiro do lugar (...) até para fazer cabides para as crianças pendurarem as suas coisinhas(...)". "(...) o material é muito pouco (...) e quando as famílias são muito pobres, não podem dar nada para ajudar". "(...) porque os pais é que nos dão todos os meses algum dinheiro para comprar material, porque o do "Estado" mal chega para papel, lápis e canetas, para as 25 crianças ao longo do ano". "(...) há jardins sem condições nenhuma (...), nós é que tapamos todos os buracos e mazelas, enfeitamos tudo muito bem para ficar mais bonito (...)". "Agora estou bem e não vou sair daqui, embora não esteja muito perto de casa (...) este lugar é que é mesmo um jardim, para além da sala, das actividades tem o pequeno hall, uma outra salinha onde nos reunimos ... uma cozinha e copa onde cozinhamos e o recreio com uma parte de relva outra de areia e o nosso quintal. No recreio temos aparelhos lúdicos comprados por mim com o dinheiro dos pais e um subsídio vindo da Gulbenkian. Este é o meu jardim é como se fosse a minha segunda casa (...)".*

Vistas através das lentes das pedagogias invisíveis, a complementaridade e a articulação familiar tornam-se "reais" ao serem valorizadas não só as competências básicas (ler, escrever e contar) mas

também, através da aquisição de um padrão de comportamento infantil, uma socialização enfatizadora de aprendizagens e regras. E que estas não sendo relevantes do ponto de vista daquelas pedagogias, assumem um papel de relevo para as famílias de classe média, para quem “a precocidade e as aprendizagens escolares têm uma importância predominante porque o êxito escolar é frequentemente o único meio de assegurar a prazo a manutenção ou a reconversão de posição da família” (Liénard e Servais, 1982, p. 95). Esta convicção, reforçada pelo uso de algumas expressões, reduzem a educação de infância à representação de que esta é um ensino “pré-primário”<sup>29</sup> e ou “pré-escolar”, criando expectativas aos pais que esperam e pedem à educação de infância a iniciação do “A, B, C,...” e do “1, 2, 3, ...”) para que os filhos cheguem à escola já “adiantadinhos”. Esta é uma pressão constante que as educadoras têm de gerir, da melhor maneira, no quotidiano do jardim de infância. A esta pressão junta-se a influência de toda uma produção de materiais, nomeadamente de “manuais” para o “pré-escolar” que são os conhecidos “cadernos de fichas”, “livrinhos para colorir”, sedutoramente apresentados e “produzidos pela indústria do ensino” (Canário, 1997, p. 11). Uma “invenção” comercial que é um contributo para “enformar” as crianças e simultaneamente “facilitar” a tarefa do educador: reforçando o seu papel de consumidor, obliterando o papel de produtor e construtor de material, libertando-o, ao mesmo tempo “da preocupação de todos os dias recriar condições de trabalho (...)” (Perrenoud, 1995, p. 208).

Deste modo, as pedagogias invisíveis, centradas na autonomia das crianças, desempenham “uma função ideológica de mascaramento das finalidades da educação para a infância” (Reis, 1987, p. 105).

Num quadro assim torna-se inteligível a “profissionalidade estratégica” das educadoras entrevistadas, lida nos dispositivos de complementaridade por elas criados, pretendendo responder á conflitualidade paradigmática. Numa tentativa de encontrar o equilíbrio, “cosem” estrategicamente a ruptura

<sup>29</sup> Curiosamente esta expressão encontra-se gravada em Pedra de mármore num jardim de infância onde trabalha uma das educadoras entrevistadas: “Escola Pré-primária (...) 1988”

produzida pela conflitualidade, com dispositivos que revestem formas diferentes: "festas", "comemorações", "o livrinho", "a tarefinha", "a pasta de fichas", "o trabalho especial"....., que tornam visível e "contábil" um trabalho que na sua invisibilidade é desvalorizado aos olhos dos "estrangeiros". Tornando visível, o "trabalho" das crianças não raras vezes significa a negação da satisfação intrínseca da formação pessoal. Tornar visível o "trabalho" das crianças pode ser sinónimo de penosidade. Tornar visível o "trabalho" das crianças pode ser a chave de abertura a um campo propício para que o "ofício de aluno" ganhe terreno tirado ao "ofício de criança". É importante que se torne visível, segundo a opinião de algumas das nossas entrevistadas, para que se saiba que *"aqui também se trabalha, não é só brincadeira"* (ed. B/C).

Apesar de tudo as pedagogias invisíveis terão sempre um papel importantíssimo, porquanto têm sido o "dique" que tem travado a invasão da influência do "paradigma da utilidade". Têm desempenhado um papel importante na "imunidade congénita ao vírus da escolarização" (Ribeiro, 1997, p. 19). Têm sido a raiz que suporta e mantém a existência da "educação de infância", expressão que se perdeu no tempo, na invenção de leis e decretos, mas não se perdeu nos discursos de algumas educadoras.

#### 4.5 Uma nova "etapa"

Uma "etapa" marcada pela publicação da Lei quadro (Lei 5/97), que surge após o envolvimento prévio dos parceiros educativos e sociais nas decisões políticas. Uma nova etapa envolta em incertezas e expectativas que se mantém na crença de um potencial recuperador, inscrito naquela lei, do "atraso ancestral" em que a educação de infância, para além dos esforços desenvolvidos pelo Estado e da importância que este lhe reconhece, ainda se encontra em Portugal, traduzido na baixa taxa de expansão de uma rede oficial de "estabelecimentos de educação pré-escolar".

Com alguma perplexidade vimos designada, por aquela lei, a educação de infância como a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (art. 2º), destinada “às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso do ensino básico”, a ser “ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar” (art.2º). Desde já, questionamos o porquê de não se definir “a idade de ingresso do ensino básico”? Será uma porta aberta a mais um empurrão à infância no sentido da base, acelerando a precocidade da escolarização? Ou será um espaço aberto à necessidade de público, para uma escola que se confronta com a sua diminuição, ou ainda um espaço aberto ao desejo incontrolável, por parte de alguns pais, de verem os filhos o mais cedo possível “nos bancos da escola”?

A par das apreensões criadas pelas incertezas, renasceu a esperança de ver nascerem por esse país fora jardins de infância em número e condições suficientes que realizem em pleno o princípio “de igualdade de acesso e de sucesso”. Embora não tenhamos dados suficientes, podemos apontar para o não cumprimento daquele princípio, na medida em que alguns jardins de infância, incluindo aqueles em que trabalham as educadoras entrevistadas, continuam a ter crianças em “lista de espera” nomeadamente, crianças de três e quatro anos de idade. Deste facto resulta a formação de grupos homogéneos (de cinco anos), “os meninos da pré”, mais um factor contribuinte para a representação de uma “pré-escola” onde mais facilmente “poderá chegar por via do sistema educativo o vírus da escolarização” (Ribeiro, 1997, p. 19).

Na sua própria definição e na preocupação com a sua articulação com a escolaridade obrigatória, a educação de infância parece-nos ocupar o lugar constrangedor “do filho do meio”, que por um lado deve respeitar o mais novo e por outro obedecer ao mais velho. Neste lugar, a educação de infância torna-se uma presa fácil dos “caçadores furtivos” da utilidade desta para a preparação da etapa seguinte. Este lugar coloca-a numa posição

ameaçadora para a sustentabilidade da autonomia que lhe garantiu, até agora, a saudável "marginalidade relativamente ao sistema escolar" (ibidem).

Não queremos com isto dizer que não estejamos de acordo com a importância da existência da "sequencialidade curricular" e da "complementaridade familiar". Bem pelo contrário, a "complementaridade familiar" sempre foi uma necessidade inerente ao processo educativo da pequena infância. O maior desejo das educadoras é a existência real de uma "sequencialidade curricular", bastando para isso, e parafraseando Agostinho Ribeiro (1996), que os professores do primeiro ciclo olhem para a porta de saída do jardim de infância. Isto significa que o processo iniciado pela primeira etapa seja continuado numa segunda etapa, o que significa que esta deve aproveitar, nessa continuidade, as experiências e as aprendizagens realizadas no jardim de infância.

A apreensão causada pela ambiguidade desta e outras expressões leva-nos a pensar a Lei quadro num registo utópico. Quando falamos de pensamento utópico estamos em concordância com Paulo Freire, que define utopia "antes de mais um desejável possível" (in Apple e all 1998, p. 17). Na mesma linha de pensamento estamos de acordo no que diz respeito à tradução da "continuidade educativa" numa "sequencialidade curricular" desenhada no princípio de uma "sequencialidade progressiva" (Pires, 1987 in Zão, p. 209) pela qual compete à escola "continuar o processo educativo iniciado no jardim de infância" (Ribeiro, 1997, p. 19) e não o seu contrário: pedir ao jardim de infância que produza "as crianças que a escola lhe encomenda" (ibidem), alimentando deste modo as exigências de uma "sequencialidade regressiva" (Pires, 1987 in Zão, p. 209). É esta ambiguidade que nos parece utópica visto que, embora não impossível, é duvidoso que aconteça para já, tendo em conta a "arquitetura do nosso sistema educativo" (Ribeiro, 1997, p. 19) que decerto não foi "concebida para nele se instalar uma sequencialidade curricular a partir do fim" (ibidem). Neste sentido seremos obrigados a fazer uma pequena reformulação na definição de utopia recorrendo à definição de Ricoeur (sd, p. 374), para

quem a utopia “não é, então, mais do que uma forma de sonhar a acção, evitando reflectir sobre as condições de possibilidade da sua inserção na situação actual”.

Estas condições de possibilidade encerram um “pensamento dominante no Ocidente que tende a reduzir o ser humano à sua actividade cognitiva” e esta à função computacional do hemisfério esquerdo, sediada no “andar de luxo” (Abraham Moles, 1990) que a nenhuma outra espécie é dado possuir”. (Ribeiro, e Lopes, 1996, p. 3), colocando “sob suspeita” a “expressão espontânea dos sentimentos”, silenciando e relegando “para o sótão da mente, como a “louca da casa”, a “imaginação desacreditada” (ibidem). Talvez um pouco por isso é que tem havido pouca preocupação relativamente aos espaços reservados para a educação de infância, qual qualquer “sótão” servindo à sua lenta expansão.

Esta atitude, que no seu conjunto concorre para a marginalidade da educação da infância, tem-lhe permitido perseguir o objectivo de “educar para a criatividade”, (ibidem) num paradigma de desenvolvimento global. Seria, evidentemente desejável que a mesma atitude se estendesse à escola, vencendo a “separação racionalista” (Maffesoli, 1990 in ibidem), obstaculizante da desejada sequencialidade curricular. E é possível “colocar a cultura da criatividade no centro do currículo escolar” (Ribeiro e Lopes, 1996), actuando “com cortesia e com o diálogo, sem necessidade de poder nem burocracia de papeis” (ibidem). Estes últimos são instrumentos indispensáveis à integração da educação da infância na “educação contabil” (Lima, 1996) escamoteando o facto de que esta é “demasiado preciosa em si própria para que se torne uma simples extensão para baixo do actual sistema escolar” (12ª sessão da Conferência Permanente da Educação da Europa in Ribeiro e Lopes, 1996).

Paralelamente à Lei 5/97 e de maneira inclusiva, foram definidas as Orientações Curriculares (OC), que constituem “uma referência comum para todas as educadoras” pretendendo “contribuir para promover uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar”. Os conceitos e expressões

ambíguas presentes no seu texto permitem interpretações e aplicações na prática que continuarão a alimentar a eterna tensão (com)prometedora da educação de infância, de que temos vindo a falar.

A tónica posta na intencionalidade "que decorre do processo reflexivo" (O.C., p. 131), da rotina do quotidiano levada a cabo pela acção de: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular, do nosso ponto de vista deveria ser posta na procura do sentido dessas mesmas rotinas. Doutra modo a centralidade da intencionalidade pode produzir efeitos inesperados, pois que "a menor mudança no sistema pode produzir um desvio de largas dimensões" (Santos, 1994, p. 37), ou simplesmente deixar tudo como está, como disseram as nossas entrevistadas, acerca da leitura das Orientações Curriculares: estas *"nada trouxeram de novo (...) sempre trabalhei assim"* (ed. A/B/C/D/E).

No limite estas duas expressões permitem-nos duas leituras. A primeira, do ponto de vista das intencionalidades, traduz a existência de uma intencionalidade implícita à profissionalidade das educadoras, emergente da sua prática profissional enquanto "conhecimento institucional, isto é, sujeito a representações de normas e valores, que correspondem a intencionalidades do sistema constituído pelos próprios agentes, e que só se mantém se eles próprios agirem em correspondência com essas intencionalidades" (Matos, sd, p.1)<sup>30</sup>. Essas intencionalidades pertença dos profissionais são produzidas "nos modos de funcionamento cognitivo, encorporados nas praticas (...) favorecendo a emergência de um processo em que as disposições socio-institucionais se naturalizam no próprio agente (...) como auto-realizadoras de um projecto de identidade pessoal e social" (ibidem). Numa segunda leitura aquelas expressões, do ponto de vista das práticas e privilegiando o sentido das acções, traduzem a impossibilidade da interiorização de conceitos e dos princípios orientadores, por parte das profissionais, talvez por uma leitura menos reflectida ou pela ambiguidade dos conceitos que em nada contribuiu para a clareza da filosofia de base

<sup>30</sup> Matos, sd, A Acção Institucional e Sentido. Texto policopiado.

que subjaz às orientações curriculares, pouco inteligível na sua redacção, a avaliar pelos comentários acima transcritos.

A grande dúvida subsiste na ambiguidade do conceito em questão. Este pode ser em última análise lido pela "intencionalidade" dos dois paradigmas que têm estado em questão. Deste modo a intencionalidade pode ser entendida como indutora de actividades pré-programadas que conduzem à "aprendizagem do saber feito, das normas e valores estabelecidos, das respostas certas e da solução correcta" (Ribeiro, 1997, p. 18), encurralando as práticas num paradigma de utilidade. Num segundo sentido, a intencionalidade pode apontar para o paradigma da autonomia ao proporcionar às crianças vivências e experiências de aprendizagens de forma a "favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança" (OC, p. 134), desenvolvendo "a capacidade e apetência para interrogar a realidade, para elaborar estratégias, para equacionar problemas e descobrir soluções, para tomar decisões, para inovar" (Ribeiro, 1997, p. 18).

Por último, e ainda do ponto de vista da tónica posta na intencionalidade, gostaríamos de registar a inquietação sentida.

Do ponto de vista paradigmático continua presente a tensão entre os paradigmas da autonomia e da utilidade, nas ambiguidades e contradições ocultadoras dos objectivos "reais" que nos parecem dissimulados pelos conceitos utilizados na redacção das Orientações Curriculares. Algumas das expressões e conceitos usados são um "céu aberto" à produção de efeitos divergentes no seio da educação da infância, que enquanto representação longínqua se desprende dos arquétipos simbólicos, passando então a servir para dissimular simulando outra coisa (Léfebvre, 1980, in Penteado, 1998).

Finalmente gostaríamos de fazer nossas as palavras de Agostinho Ribeiro (1997, p. 20) quando põe "em causa as designações «educação pré-escolar» e «1ª etapa da educação básica»" adiantando que se a "equivocidade dos termos (...) não oculta o propósito", sempre pode



"produzir o efeito de substituir, na prática, o ideal do kindergarten pelo pragmatismo da école maternelle". Já agora gostaríamos também de interrogar porquê "preferir uma fria designação técnica" de mercado (estabelecimento de educação pré-escolar) à terna "e bela metáfora (de jardim)" (Ribeiro, 1997, p. 20); ou ainda porquê preferir a designação de "marca" "educação pré-escolar", à afectuosa designação "educação de infância"? Talvez o propósito destas representações seja o de "dissimular simulando outra coisa".

Equacionando este contencioso da educação da infância podemos dizer que se perdeu a "educação de infância", ganhou-se a "educação pré-escolar". Ganharam-se "estabelecimentos pré-escolares", perderam-se "jardins de infância".

#### **4.6 Educação da infância versus educação pré-escolar**

A diversidade de conceitos que referimos anteriormente refere-se a contextos que estão ao serviço da educação de infância, ou da educação pré-escolar, como hoje é mais conhecida. Daqueles contextos desde sempre ficaram excluídas as crianças dos zero aos três anos. Pela mesma lógica se excluiu esta faixa etária da educação pré-escolar e da educação da infância, embora em sua análise as mesmas expressões, na sua abrangência, incluam crianças dos zero aos seis anos. Uma análise atenta permite-nos acrescentar que "educação de infância" é entre as duas expressões aquela que contém em seus contornos uma maior abrangência. Do ponto de vista da psicologia genética este termo pode bem prolongar-se no tempo e abranger as crianças até aos doze anos, idade a partir da qual terá início a adolescência caracterizada pela capacidade de reflexão. Na expressão "educação pré-escolar" está implícita toda a educação realizada antes da entrada para a escola. Por seu turno o conceito de educação, comum às duas expressões, começa com o indivíduo. "A educação do homem começa ao nascer. Antes de fallar e ouvir, já se instrue" (Rousseau, in Freitas, 1882, p. 6). Justifica-se que de uma "forma didáctica precisamos de saber que a

criança quando chega à educação pré-escolar tem três anos de história pessoal" (Fonseca, 2000, p. 28), e que "todo o trabalho educativo deve referir-se às disposições primitivas" (Rousseau, in Freitas, 1882, p. 6). Na opinião dos grandes pedagogos, comum ao discurso das nossas entrevistadas, e todos eles "filhos de Rousseau", o grande ponto de partida para o desenvolvimento do potencial de aprendizagem das crianças dos três aos seis anos é a sua história pessoal: o que ela é, o que sabe, o que lhe interessa, o que precisa .... Tomar como ponto de partida a história evolutiva, que no fundo já teve na sua vida intra-uterina um desenvolvimento extremamente importante. Podemos pois considerar a educação de infância/educação pré-escolar como todo o desenvolvimento conseguido desde os nove meses de vida intra-uterina até à sua entrada para a escola. "A criança em termos históricos tem de aprender primeiro reflexos na "barriga da mãe" (ventre biológico), posturas, praxias e emoções na "barriga da família" (ventre psico-afectivo), e só depois aprende símbolos na "barriga da sociedade" (ventre socio-cultural), porque a pré-estrutura de seu cérebro assim o determina" (Fonseca, 2000, p. 28). Aos "oito ou nove anos, quando a criança já tem uma maturação neurológica menos flexível e uma estrutura mais complexa de resistências emocionais" (ibidem, p.22), esta verdade faz da educação da infância um campo cuja transversalidade ultrapassa a idade de entrada para a escola. Já a expressão de "educação pré-escolar", não. Esta fica à porta da escola.

Mas o projecto da infância não tem que ficar à porta da escola; "dos reflexos à reflexão é uma década de intervenção intencional dos adultos sobre a criança" (ibidem). Nesta linha de pensamento, é importante dar de novo a vez à voz de Agostinho Ribeiro para dizer que "o educador de infância não tem que olhar para a porta de entrada da escola do 1º ciclo; o professor do 1º ciclo é que tem que olhar a porta de saída do jardim de infância" (1996). A ideia da transversalidade e da abrangência da expressão "educação de infância" permite-nos dizer, ainda que hipoteticamente, ter sido esse o motivo pelo qual essa expressão foi retirada do léxico educativo da

maioria dos discursos, particularmente dos oficiais. Em seu lugar surgiram outras expressões, que só na aparência têm o mesmo significado. Numa base de suspeição somos levados a dizer que estas expressões, ao serem usadas, não o são de uma forma inocente e desprovidas de intencionalidade político-educativa; ou então, de um ponto de vista mais generoso, são apenas o reflexo de uma sociedade escolarizada que, “como afirmou Perrenoud (1984), são incapazes de pensar a educação de outra maneira que não seja a partir do paradigma escolar” (in Canário, 1999, p. 97).

Estas contradições levam-nos a pensar que a intenção é apenas a de reduzir a educação de infância à educação “que não conta ou que conta menos” (Lima, 1996, p. 55), ao mesmo tempo que se faz uso dela como primeira etapa da “educação contábil”<sup>31</sup> (ibidem). Todavia à educação da infância não se pode e/ou não se deve pedir “objectivos precisos” que a possam tornar “contável” “através da acção de instâncias de contadoria e dos respectivos agentes e processos contadores” (ibidem) respeitando a sua especificidade centrada em processos diversificados com “resultados mais difíceis de contabilizar” (ibidem).

Como educação que “conta pouco”, só se lhe tem dado atenção quando não há mais nada de importante para fazer, quando a isso se tem sido obrigado por pressões quer nacionais quer internacionais, ou por necessidade de a usar como uma “bandeira” nas campanhas políticas.

Como educação que “conta pouco”, continua a estar à mercê das representações que, “engendradas pelas relações e pelo modo de produção” (Léfèbvre, 1980 in Penteado, 1998, p. 135) e postas ao serviço de ambos, se elaboram em ideologia cega à sua especificidade. Esta especificidade, também representação, vinda de longe, de anteriores sociedades, com o passar do tempo foi sendo modificada, desprendendo-se do seu arquétipo, adquirindo novas definições e finalidades passando a “servir para dissimular,

---

<sup>31</sup> O paradigma da educação contábil é um trabalho apresentado por Lima, L. (1996) no âmbito das Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. Por nós utilizado e recontextualizado no âmbito da educação de infância.

simulando outra coisa" (ibidem). É portanto no seio das representações que se vão mantendo as tendências que vão deslocando a educação da infância de um para outro paradigma, mantendo a tensão paradigmática que a tem acompanhado ao longo da sua história de forma mais ou menos sentida.

Presentemente, uma vez integrada na "educação contábil", como 1ª etapa da educação básica, a educação de infância está mais do que exposta ao "vírus da escolarização", transformando-se num palco potencializador do binómio escolarização/alunização.

Foi esta preocupação que nos levou a fazer este trabalho de investigação através do qual seja possível compreender quais os resultados desta tensão paradigmática ancestral, que parece ter ganho novo fôlego no actual enquadramento político-educativo, nas práticas do quotidiano do jardim de infância, e de que modo a acção educativa aí levada a cabo é potencializadora da emergência do "ofício de aluno" (Perrenoud, 1995). Isto é, como, quando e se acontece a metamorfose do "ofício da criança" em "ofício de aluno". Será o jardim de infância o vestiário onde as crianças trocam a sua bata da diversidade pelo fato uniforme do "ofício de aluno"?

Estes dois "ofícios" apresentam uma fragilidade nas fronteiras que os separam, dado às semelhanças que apresentam. Estas encontram-se na maneira de conseguir os meios de subsistência através da "adequação às expectativas dos adultos" retirando daí os frutos para o seu reconhecimento e valorização constituintes da sua identidade pessoal, e nas suas características sui generes: "- É menos livremente escolhido (...); depende fatalmente de terceiros (...); exerce-se sob o olhar e o controlo de terceiros (...)" e está constantemente sujeito ao princípio da avaliação (Perrenoud, 1995, p. 16). Encontra-se contudo uma barreira emergente do trabalho escolar que confere a idiossincrasia ao "ofício de aluno" particularmente, ao pôr em causa o sentido desse trabalho. Para ser possível espreitar a emergência desse "ofício" terão de se usar portas de entrada como: "as relações entre a família e a escola, as novas pedagogias, a natureza das

actividades na sala de aula, o currículo real, escondido ou implícito (...)  
“(ibidem, p. 20).

### III PARTE: TEXTO

## CAPÍTULO 5

### LUGARES COMUNS NA PROFISSÃO DE EDUCADORA DE INFÂNCIA

## Capítulo 5 Lugares comuns na profissão de Educadora de infância

Numa primeira triagem da análise das entrevistas constatámos a existência de “laços comuns”: comunhão de ideias, práticas e teorias partilhadas pelas educadoras e explicitadas na sua retórica enquanto “agente da sua própria cegueira se não mesmo daquilo que (ele) quer aceitar...” (Meyer 1991 in Matos 1999, p. 116).

É este conjunto de ideias, de práticas e teorias partilhadas, não só por educadoras, mas pela participação dos intervenientes sociais essencial à sua “sobrevivência” (ibidem), que chamamos “lugares comuns”<sup>32</sup>. É nos “lugares comuns” que encontramos a “chave” cuja função hermenêutica<sup>33</sup> serve de mediação na construção do sentido desses “lugares comuns”. Assim partindo da definição de “lugares comuns” como “importantes instâncias de produção e ocultação e por conseguinte, importantes instâncias de produção de ilusão partilhadas” (Correia 1999, p. 3), procedemos, do ponto de vista hermenêutico, à selecção de alguns “laços comuns” na perspectiva dos nossos interesses, como contributo para a simultânea “estruturação de uma comunidade cognitiva” e “produção e reprodução de uma comunidade ilusória” (ibidem) que sustentam e traduzem ideias interiorizadas e profissionalmente partilhadas pelas educadoras. Como assinala Correia, o conjunto de ideias e de práticas concorrem para a construção de um “princípio de inteligibilidade” estruturado em torno de evidências consideradas inquestionáveis; ou de uma hierarquia de valores que não necessita de ser explicitado e à qual nos referimos para explicarmos o que nos acontece e o que fazemos (ibidem). Em síntese, todo um conjunto de figuras imprescindíveis à formação de um senso comum que pode ser

<sup>32</sup> Lugares comuns são uma figura heurística, por nós utilizada, desenvolvida a partir da obra de Correia, 1999- “Os lugares comuns” na formação de professores, edições ASA, Porto.

<sup>33</sup> Hermenêutica –etimologicamente quer dizer “levar a mensagem a alguém, atenta a função que estaria cometida a Hermes, deus grego, ao qual competia difundir entre os mortais as mensagens divinas. (Matos 1999, p. 23)



entendido como “compreendendo um corpo de conhecimentos teóricos mais ou menos articulados usado para explicar por que motivo as coisas são como são e acontecem como acontecem” (Giddens 1996 in Matos 1999, p. 18).

Após a selecção das ideias e das práticas partilhadas pelas educadoras, que de alguma forma o são também pelas famílias e pela sociedade em geral, em torno da educação pré-escolar, reconstituímos três “lugares comuns” que se apresentam “como verdades e racionalidades inquestionáveis” (Correia 1999, p. 5), os quais passaremos a enumerar, para posterior análise.

1º - A educação de infância encerra na sua definição o desenvolvimento global e harmonioso da criança, legitimado pela ideologia do seu bem-estar numa perspectiva socializadora que não tem perdido de vista uma preparação para a escola.

2º – A educação de infância é um subsistema da educação que privilegia os interesses e as necessidades das crianças.

3º – Uma vez que as educadoras partilham os mesmos referenciais teóricos, torna-se evidente admitir que também partilhem praticas comuns que estão na base da construção do modelo curricular que se adivinha igualmente comum.

### 5.1 1º “Lugar comum”

**A educação de infância encerra na sua definição o desenvolvimento global e harmonioso da criança, legitimado pela ideologia do seu bem-estar numa perspectiva socializadora que não tem perdido de vista uma preparação para a escola**

Em torno deste “lugar comum” construi-se um “consenso cognitivo” que traduz a ideia generalizada de que o desenvolvimento se concretiza

pelas e nas aprendizagens que as crianças fazem brincando. As crianças aprendem a brincar e brincam aprendendo sob a supervisão afectuosa das educadoras.

Pela sua complexidade e pela pluralidade de olhares sobre este conhecimento da educação de infância, analisaremos este consenso em dois momentos. Num primeiro momento analisaremos a visão afectiva que transporta a educação pré-escolar para o mundo dos afectos, preocupada com o bem-estar das crianças em todas as suas dimensões (saúde, higiene, conforto, segurança, equilíbrio emocional...). Um mundo onde as educadoras abrem grandes parêntesis para dar às crianças "... muitos beijinhos...", "...um colinho..." e "...muitos maminhos...", numa tentativa de perceber sinais de inquietação, "...de tristeza e de alegria ...", "...saber se estão bem..." e "...fazer de tudo para os ver sorrir...". Considerando, assim, as crianças como um todo - "ênfatizando a saúde física e mental bem como a importância de sentimentos, pensamentos e aspectos espirituais" (Bruce. 1991, p. 7), - que não pode nem deve ser espartilhado, as educadoras repudiam a ideia de currículo entendido, ainda, numa perspectiva tradicional onde não há lugar para o papel de gestoras de "afectos". Num segundo momento consideramos a pertinência do desenvolvimento, visto como uma mais valia à "preparação" para a etapa seguinte: isto é, visto como uma mais valia para o sucesso académico, agora mais explícito na concepção de educação de infância como primeira etapa da educação básica, mas desde sempre implícito nos discursos cujo pressuposto é a promoção de igualdades de oportunidades na educação, bem como nos discursos que enfatizaram a função compensatória da educação pré-escolar.

O "consenso cognitivo" formado a partir destas verdades escamoteia quase sempre o sentido de desenvolvimento da espécie humana, enquanto "processo de realização pessoal e social, cujas finalidades não estão pré-inscritas numa racionalidade supra individual e transcendente, mas emergentes da experiência biocultural, trabalhada como um processo produtor de significado" (Matos 1999, p. 46). Esta definição, traduzida na

prática da educação pré-escolar, significa a valorização da brincadeira espontânea como lugar privilegiado de emissão, por parte das crianças, de fortes sinais e mensagens sobre o que eles precisam e poderão vir a necessitar, porque é aí que elas “desempenham os seus mais elevados níveis de função” (Bruce 1991, p. 11); ou, como afirma Piaget e outros, que a aprendizagem é feita na acção directa com e sobre o mundo uma vez que promove a envolvimento de todos os sentidos e de todo o sistema motor.

Este “consenso cognitivo” cria a ilusão de que às crianças é dada a liberdade de acção inerente ao desenvolvimento, permitindo que se entreguem à sua actividade que é simultaneamente promotora e catalisadora de todas as experiências de vida que deste modo se transformam em experiências significativas. Ao mesmo tempo que se cria esta ilusão, é ocultada a verdadeira lógica socializadora, dando lugar à transformação dos factos sociais educativos espontâneos em “projecto político, modelo de legitimação e regulação social e em programa de intenção técnica” (Matos 1999, p. 44), sobre os quais repousam actividades e objectivos geradores de outras tantas actividades intencionalmente elaboradas, como resposta às necessidades criadas pelos adultos, visto que continuamos a pensar a criança “a partir do que julgamos saber da nossa própria infância; e esquecemos que o que julgamos saber da nossa infância é apenas aquilo que imaginamos acerca dela” (Ribeiro 2000, p. 5).

Nesta face oculta estão patentes as preocupações de muitos educadores em “habilitar as crianças para o acesso à escola ou para o sucesso académico. Como diz Agostinho Ribeiro, “isso há-de resultar do seu desenvolvimento integral. Pôr o funil ao contrário é isso mesmo: alargar o mais possível o leque de capacidades a desenvolver em cada criança” (ibidem), de forma a não perder de vista a visão holística da criança no reconhecimento de que “o todo é mais do que a soma das partes”. Neste contexto o referido “consenso cognitivo”, conduz à transformação do conhecimento “indestacável do processo de desenvolvimento da espécie humana” (Matos 1999, p. 43), num reforço instrumental “do processo

ideolizante do poder tecnológico, cuja prática implica uma homogeneização cada vez maior" (ibidem) conducente à ocultação do conhecimento "como aprofundamento da consciência crítica pelo qual o conhecimento se reveja tanto como uma forma de comportamento da espécie humana, portanto já constitutiva da sua actividade concreta (Ergon) como uma forma de acção motivada, produtora de soluções de inteligibilidade dessa mesma acção" (ibidem).

Em termos práticos e contextualizados na educação pré-escolar, isto aponta para a urgência da valorização da brincadeira espontânea - actividade concreta- através da qual as crianças produzem e reproduzem experiências bioculturais, apreendendo conceitos "por meio da actividade que é da sua própria iniciativa" (Weikart e all 1995, p. 14), ao mesmo tempo que revelam necessidades e expressam os seus desejos constitutivos de uma acção motivada na qual encontra soluções ao dar explicações. Lamentavelmente a educação pré-escolar não tem sido o cenário de oportunidade à vivência exclusiva de experiências bioculturais.

Sentimo-nos na obrigação de abrir um parêntesis para as educadoras que, apesar de tudo, o fazem com toda a mestria. Apoiadas numa flexibilidade subjacente à sua prática como questionamento do real no pressuposto de que "não há ciência aplicada em ciências humanas" (Pagés 1996 in Matos 1999, p. 33), reabilitam e repõem o valor dos contextos sociais particulares, nomeadamente a experiência biocultural que "incorpora contradições, rupturas e transformações cuja superação (ou não) resulta do próprio sentido que for possível construir sem que antecipadamente (...) se possa assegurar que sentido é possível construir" (ibidem, p. 46). Estas educadoras privilegiam um currículo emergente (cf cap.6) desenhado na teia de muitos projectos que vão emergindo da "fogueira dos acontecimentos" que alimenta o calor e a riqueza do quotidiano do jardim de infância. O projecto e/ou os projectos constituem-se na "projectocracia" recentemente chamada ou reabilitada para o mundo da educação com a finalidade de conciliar o formal e o informal; de jogar as experiências pessoais para o

centro do processo educativo; esbater o divórcio entre a teoria e a prática através da dialéctica que pretende estabelecer entre os espaços educativos sejam eles quais forem, bem como pela “dialogicidade” inerente e indispensável à educação, entendida como “instrumento de comunicação e de produção cultural” (Freire 1992 in Apple e Nóvoa, 1998, p. 84).

## 5.2 2º “Lugar comum”

**A educação pré-escolar é um subsistema da educação que privilegia os interesses e as necessidades das crianças**

Este “lugar comum” emerge da importância e da atenção atribuídas por todas as educadoras que conosco colaboraram às necessidades e interesses das crianças como “motores e promotores” de aprendizagens significativas, à qual se junta a partilha de teorias comuns que sublinham a importância das necessidades e dos interesses das crianças. Este “lugar comum” é complementar do anterior na medida em que reforça a ideia da impossibilidade de autonomizar o conhecimento, tal como o definimos anteriormente, “das condições concretas em que participou e participa na construção desse desenvolvimento” (Matos, 1999, p. 43). E que o conhecimento que torna possível o desenvolvimento assenta no pressuposto de que é necessário, e como afirmam algumas educadoras, “*ir ao encontro das necessidades das crianças*” (ed. B/C/E) ou, melhor ainda, “*partir dos interesses e das necessidades das crianças*” (ed. A/D) se para tal tivermos “engenho e arte”.

Neste contexto construiu-se um “consenso cognitivo” que apresenta os jardins de infância como lugares onde as crianças encontram oportunidade para realizar os seus desejos e satisfazer as necessidades aos quais a família moderna já não consegue dar resposta. Um lugar especificamente inventado para elas, no qual através de actividade própria – brincar e jogar – se realiza a essência do ser humano. Assim se cria a ilusão de que a criança “*está no centro de toda a actividade*” (ed. D), exercendo o

seu ofício de criança, ocultando a distância que nos separa do “ideal do kindergarten”. Apesar disso a criança tem oportunidade de escolher livremente, entre as actividades existentes na sala, aquela na qual deseja envolver-se. Deste modo também se dá lugar ao exercício da liberdade e da autonomia uma vez que se está onde se quer com quem se quer a fazer aquilo que interessa e de que se necessita.

Obviamente que, ao privilegiar-se o ponto de vista do agente, o objecto de conhecimento “são as motivações e as estratégias que ele desenvolve perante as regras existentes” (Matos 1999, p. 36), na instituição e particularmente na sala, enquanto organização social, quer através da sua representação quer na sua produção em situação, o que colide com a lógica de autonomia.

Dada a sua abrangência, este “consenso cognitivo” é imensa incubadora tanto de ilusões como de ocultações. É ocultador das motivações do “sujeito epistémico”, encontrando-se este condicionado por um ambiente cada vez mais organizado porque cada vez mais se tem burocratizado. É neste ambiente que se constrói o sujeito social e artificial substancialmente diferente do “sujeito epistémico” (Matos 1999). É neste lugar que à partida os interesses e as necessidades de uns se entrelaçam com os de outros, resultando não raras vezes na renúncia da satisfação ou adiamento de interesses pessoais conduzidos através de uma lógica de negociação emergente da “urgência da acção ditada pela dinâmica da vida” (ibidem, p. 37). É nesta negociação que se tem perdido o verdadeiro sentido da acção espontânea; da verdadeira socialização cujo fiel, pela negociação, se tem deslocado em favor de modelos apriorísticos, onde se negoceiam interesses e necessidades, regras e normas que concorrem para surgimento de uma “clivagem no interior do conceito de prática” (ibidem:39) que põe em diferenciação a “acção moral” e a “acção técnica”. O primeiro conceito define-se como “actividade essencial do homem que consiste no exercício ‘actual’ do pensamento orientado para o ‘Bem Soberano’ e não para qualquer fim particular” (ibidem, p. 39-46), O segundo conceito remete-nos,

segundo o mesmo autor, para o campo das "artes mecânicas que depende da encomenda dos clientes ou da intenção de lhes ser útil".

Servindo-nos da figura heurística constituída pela analogia desta diferenciação com a educação pré-escolar, somos levados a constatar que o "consenso cognitivo" construído no âmbito dos interesses e das necessidades das crianças cria a ilusão de que, ali, se desenvolvem actividades "independentes de preocupações materiais - "otium" (ócio) (ibidem, p. 37) - e como tal, propiciadora do bem-estar preconizado pelas educadoras. Nesta conformidade admitimos a ocupação da existência de actividades dirigidas, quase sempre pré-programadas pelas educadoras e subsidiárias da ideologia da aquisição de habilidades a desenvolver como pré-requisitos ao sucesso escolar futuro e por conseguinte de pendor mais escolarizante. Tais actividades tornam-se mais visíveis aos olhos de todos aqueles que inventam um conjunto de "conteúdos" que se materializam na procura de soluções para as preocupações que se prendem com a preparação para o futuro imediato - a escola - ou para um futuro mais distante - a vida - e não com o viver a vida no aqui e agora das crianças.

Para levar a cabo estas "boas intenções" recorre-se a actividades que na maioria das vezes estão "dependentes de preocupações materiais (negócio), e, portanto, vinculadas a uma actividade prática de que depende a conservação da vida" (ibidem, p. 37). Estas últimas actividades, ao negarem o ócio, transformam-se no negócio para o qual se recorre à sedução, à manipulação e à motivação exógena veiculadas na relação pedagógica. Ou seja, as educadoras usam com mestria elementos fortes do campo afectivo "*para lhes dar a volta*" (ed. C/E), "*trazê-los ao nosso encontro*" (ed. B) no pressuposto de que "*o que é preciso é saber falar com as crianças*" (ed. A/D).

Por outro lado manifesta-se também, neste contexto, a ocultação da insegurança transmitida pela incapacidade de acreditar naquilo que não se vê, ou melhor, naquilo que não é "contábil" (Lima 1996) aos olhos da educadoras, o que as leva a, independentemente do seu modelo curricular,

procurar estratégias que tornem visíveis os conhecimentos que as crianças supostamente adquiriram através do desenvolvimento integral. Portanto aprendizagens provenientes de processos e de dimensões educativas mais amplas e informais, de “competências” e de “qualificações” de tipo democrático e cívico (Lima 1996, p. 56), contrariamente às aprendizagens inscritas numa lógica de racionalidade a priori, resultantes de uma definição prévia de objectivos, à boa maneira Bloomiana, que são “medidas” pela relação entre objectivos e resultados obtidos (ibidem, p. 55-57), mas que servem o desígnio da “educação que conta”. Assim se torna visível o trabalho realizado pelas educadoras e pelas crianças na educação pré-escolar que até aqui tem sido identificado como a “educação que não conta ou conta menos” (ibidem, p. 55). Manipuladas por esta pressão que se reveste de alguma desvalorização profissional, as educadoras procuram estratégias que tragam visibilidade à educação que “conta menos”, tornando-a simultaneamente mensurável a partir da “tarefinha”, da “ficha”, do “livrinho de colorir”, do “trabalho a realizar em função de uma ordem a pedido da educadora”.

Em síntese, um instrumento avaliativo que resolva os conflitos entre o brincar e o trabalhar, entre a “acção moral” e a “acção técnica”, entre as contradições emergentes da preocupação com a felicidade e o bem-estar das crianças e a utopia que isso representa em termos sociais, e a expectativa de um bom desempenho na etapa seguinte, a escola.

### 5.3 3º “Lugar comum”

**As educadoras ao partilharem os mesmos referenciais teóricos pensam e admitem partilharem praticas comuns, anunciadas na sua retórica, que estão na base da construção de um modo de trabalhar, isto é de um modelo curricular.**



O "consenso cognitivo" construído a partir deste lugar comum assenta na ideia ilusória da supremacia da prática relativamente à teoria e na banalização e naturalização do conhecimento científico. Esta ideia traduz-se no divórcio existente entre a teoria e a prática assente no pressuposto de que os bons profissionais se reconhecem pela sua boa prática independentemente dos seus conhecimentos teóricos uma vez que estes se tornam pouco práticos na prática, escudados não raras vezes pela verdade de que se trabalha com crianças de "carne e osso" e não com crianças modelo.

Esta ilusão oculta, por um lado, a pouca importância dada ao conhecimento teórico e ao investimento feito na procura de teorias imprescindíveis ao trabalho de reflexão que conduz à continua interrogação das práticas pedagógicas no sentido da sua aplicabilidade aos contextos, particularmente às crianças de "carne e osso". Por outro lado oculta o estado de esbatimento em que foram deixadas cair algumas das teorias mais conhecidas das quais apenas ficaram os nomes de seus pensadores, a saber, Froebel, Montessori, Decroly, Jean Piaget. Certamente, não é por acaso que a nomeação e a perpetuação destes pensadores se mantêm. Eles defendem pontos de vista comuns constitutivos de um consenso que representa a base sólida a partir da qual as educadoras trabalham. Mas representa também a vitalidade das teorias inscrita numa hereditariedade de um passado que cada vez mais se torna urgente reabilitar; como sói dizer-se, o novo nasce do velho.

A partilha daquele consenso teórico, como base sólida onde assenta o trabalho das educadoras, cria a ilusão, entre elas, de desenvolver práticas comuns que só o são na retórica. Na prática do quotidiano revelam-se inúmeras diferenças ancoradas na interpretação feita por cada uma das educadoras àquela base sólida, decorrente de todo um processo de objectivação e ancoragem. Deste modo torna-se evidente a diversidade de modelos curriculares contrariamente à existência e vinculação a um modelo único. A esta diversidade está subjacente um conjunto de factores

estruturais, a saber, espaço físico, materiais, rácios, horários e pessoas, que são potencializadores de outros tantos factores processuais que dizem respeito, justamente, às interacções entre as pessoas e entre estas e a organização espacio-temporal e espacio-material. Daí a pertinência, para a construção de um currículo para a infância, que represente o contexto, a criança e o conteúdo/actividade (ver cap. seguinte). É neste imbricado que as educadoras constroem o seu modelo de acção no qual reconhecemos alguns traços que o aproximam a modelos curriculares<sup>34</sup> para a educação de infância: Modelos Reggio Emilia, High-Scope e Movimento da Escola Moderna (MEM). O conhecimento destes modelos curriculares é contributo imprescindível à prática educativa quotidiana e à reflexão que deve fazer-se a essa mesma prática no sentido da recontextualização dos saberes. Porém a ilusão de cada um construir, na prática, o seu próprio modelo oculta uma vez mais o desconhecimento da existência destes modelos curriculares, dos quais as educadoras por nós entrevistadas dizem nunca terem ouvido falar.

Contudo, como dissemos, tendo ou não conhecimento, o seu trabalho identifica-se em alguns pontos com um ou outro modelo curricular. Algumas vezes as educadoras revelaram dificuldades na justificação de determinadas atitudes educativas, revelando nas suas justificações uma intencionalidade contaminada pela perigosidade de conceitos polissémicos e ambíguos bem como de atitudes contraditórias sobre as quais não se reflecte. Este conjunto de figuras é responsável pelo afastamento do modelo construído relativamente ao modelo curricular que de forma oculta lhe está subjacente (ver cap. 6).

Tomemos, a título de exemplo, do ponto de vista teórico, a teoria de Piaget conhecida pelas educadoras e muito divulgada na comunidade educativa que defende um sujeito actuante, que “adquire conhecimento agindo sobre o mundo e utilizando o “feedback” das suas acções para construir hipóteses cada vez mais eficazes sobre a realidade” (Weikart e all

---

<sup>34</sup> Sobre esta temática pode ser consultada a obra de Formosinho, J. (org.) 1996 – Modelos Curriculares para a Educação de Infância, Porto Editora.

1995, p. 13). Esta teoria deu origem a interpretações diferentes que têm conferido posicionamentos diferentes das educadoras relativamente à educação de infância. Assim para umas as crianças podem exercer livremente a sua actividade sem intervenção da educadora uma vez que aquelas, “agindo sobre o mundo e utilizando o ‘feedback’ das suas acções”, podem construir o conhecimento através da sua acção sobre o meio ambiente e na interacção com os seus pares (Piaget, 1969). Para outras, porém, torna-se importante a sua intervenção na actividade das crianças, não lhe retirando a possibilidade de livre escolha, no pressuposto de que do “feedback” das acções das crianças sobre o mundo também faz parte o contributo da sua intervenção. As intervenções são, então, os “andaimes”<sup>35</sup> de acesso ao “desenvolvimento potencial” no qual “o caminho do objecto até à criança e desta até ao objecto passa através de outra pessoa” (Vygotsky, 1989 a, p. 33) que ajuda a superar a dificuldade. Esta pessoa pode ser um adulto ou um companheiro mais capaz. É evidente, nesta segunda atitude, a apropriação da teoria Vygotskiana por parte das educadoras, ainda que dela não tenham conhecimento e o façam inconscientemente. Numa outra atitude, mais directiva encontramos outras actividades propostas às crianças pelas educadoras com outros materiais com a intenção de proporcionar novas experiências, onde se oculta uma outra intenção de cariz escolarizante, “a de preparar as crianças para a escola” (ed. B/C/F). Numa primeira análise estas últimas experiências são também entendidas pelas educadoras como acções das crianças enquanto sujeitos actantes sobre a actividade que lhes foi proposta e à qual aderiram mobilizados por uma motivação externa suportada pela sua imensa capacidade de agradar ao adulto.

Embora utilize a terminologia Piagetiana e a organização do espaço se faça em tornos de objectivos desenvolvimentistas, as educadoras que assim actuam continuam a ter uma atitude inscrita numa lógica

<sup>35</sup> Wood e Bruner introduziram a noção de scaffolding “colocar andaimes” que significa que as intervenções dos adultos deveriam ser tanto mais directas quanto mais dificuldade apresentasse a criança na resolução da tarefa (in Vasconcelos, 1997, p. 37).

instrucionista. Outras, porém, partindo da mesma teoria percebem a criança como alguém responsável pelas suas actividades. É no interior dessas mesmas actividades que o adulto se assume como promotor das aprendizagens, interagindo com ele, colaborando no momento oportuno, isto é, em linguagem Vygotskiana, intervir “na zona do desenvolvimento próximo”. Mas, naturalmente que as educadoras ao fazê-lo não evocam Vygotsky mas sim Piaget, uma vez que a sua afirmação primordial é a de que o professor ou educador “é um auxiliar do desenvolvimento” e por este motivo o seu principal objectivo é o de promover a aprendizagem activa por parte da criança (Weikart e all 1995, p. 14). Opiniões de estudos recentes estão de acordo em que a teoria de Piaget tem sido alvo de interpretações divergentes que lhe conferem sentidos que não fazem parte do pensamento de Piaget. Bruner (1999, p.23) é da opinião que Piaget “é muitas vezes interpretado de maneira errada”, por todos quanto o fazem do ponto de vista psicológico e não epistemológico: “a natureza do conhecimento per se, o conhecimento tal como existe nos diversos pontos do desenvolvimento da criança” (ibidem).

A promiscuidade percepcionada em torno das diferentes teorias é reveladora da ausência de um quadro teórico claro que amplie as possibilidades da sua aplicabilidade em termos da prática educativa.

## CAPÍTULO 6

### O JARDIM DE INFÂNCIA COMO LUGAR DE ENCONTRO

## Capítulo 6 O jardim de infância como lugar de encontro

A velocidade da vida agitada está completamente em contradição com a demora e lentidão necessárias ao acto de educar as crianças, particularmente as mais novas. Estas precisam de tempo para crescer, para se desenvolverem. É justamente a negação desse tempo que a sociedade tem para lhes oferecer: "vivemos numa sociedade com valores dominantes; um deles é a velocidade. Criar filhos é mais lento, leva tempo, precisamos de energias. Tempo para ouvir, comunicar, - estar lá." (Jens Qyortrup)<sup>36</sup>. É justamente tempo e também energia roubados pelo "frenesim do quotidiano" que falta aos pais de hoje, para levar a cabo a tarefa de educar os filhos. Essa tarefa é deixada, cada vez mais, nas mãos de educadores e professores, em instituições criadas especificamente para essa finalidade.

Os jardins de infância, integrados agora no sistema educativo, são lugares privilegiados da educação; de encontro entre crianças, adultos/adultos e adultos/crianças movidos pelo propósito comum de em conjunto se envolverem e desenvolverem um processo educativo capaz de dar resposta às necessidades e interesses das crianças, às quais se comprometem a proporcionar um "desenvolvimento global e harmonioso", potencializado pelos interesses e necessidades, dimensões estruturantes da educação pré-escolar. Neste sentido os educadores (profissionais e pais) têm plena consciência da necessidade de realizar aquele processo num contexto que se deseja "rico" quer a nível material quer a nível humano, principalmente no que respeita ao contributo das diversas figuras educativas intervenientes no processo, sendo que aquela a quem se reconhece mais influência e responsabilidade, no contexto institucional, é a pessoa do educador.

---

<sup>36</sup> Comunicação oral no Congresso Internacional "Os Mundos Sociais e Culturais da Infância" Braga, Janeiro 2000.

Todavia este "encontro" tem uma característica muito particular: trata-se de um encontro de uma relação forçada que "os sujeitos não escolhem mas que são forçados a mantê-la" (Zabalza, 1995, p. 151). As crianças não escolhem os jardins de infância como também não escolhem os educadores. Talvez nem tão pouco escolham ir para o jardim de infância. Esta eleição é feita por opção paternal movida pelas mais diversas razões: necessidades ligadas ao mundo do trabalho, a falta de apoio familiar, a crença na vantagem de uma preparação para a escola, a crença de que "aí" a criança terá oportunidade de encontrar os seus pares para brincar, ao mesmo tempo que desenvolve capacidades que suportarão as aprendizagens das etapas seguintes.

Mesmo não tendo carácter obrigatório, o jardim de infância impõe-se, hoje, como uma necessidade societal. Um construto em cujos alicerces se consolidaram problemas de natureza vária, não deixando de ser uma necessidade externa, imediata para as crianças, uma vez que a isso são obrigadas pelas exigências da esfera socioeconómica em que todos nos encontramos submersos.

É enquanto lugar de encontro que o jardim de infância se apresenta como um lugar de desafios e de preocupações comuns a todas as educadoras. Para elas este é o lugar das primeiras impressões, o cartão de identidade, o passaporte para o social, visto que esta é a primeira instituição que se intercala entre a esfera privada e a esfera pública, expondo as crianças à "luz do social". Assim sendo, este é o lugar que todas desejam ardentemente capaz de proporcionar "bem estar, um lugar que seja "agradável", "bonito", "acolhedor", "atraente", "alegre", onde "as crianças se sintam bem". Um lugar capaz de dar resposta às suas "necessidades e interesses". Nesta perspectiva as educadoras dedicam a este espaço, particularmente às salas, uma atenção especial que traduzem na "montagem de cantos" e na "decoração de paredes...", recorrendo essencialmente à sua praxis, a uma teoria esbatida pelo tempo, à criatividade e à empatia com as crianças, com a preocupação primeira de que estas superem a "tristeza", "o

choque" e "o sofrimento". Conscientes de que todo o crescimento implica sofrimento e que este ao ser superado num ambiente caloroso reforça positivamente o desenvolvimento do ser, as educadoras constroem um "nicho pedagógico" onde a vida possa acontecer.

Um espaço assim concebido é para Quilghini (1980) "a alma da escola infantil" (in Zabalza, 1998, p. 156), através do qual se conquistará a criança "que viverá com as educadoras uma etapa verdadeiramente difícil para ela na medida em que pressupõe a separação familiar, a aceitação de novos riscos, a entrada num mundo de iguais nem sempre concordantes com os seus desejos. Um ambiente atractivo rico em sugestões, variado e emocionalmente quente, facilitará a abertura da criança à experiência, à confrontação com o desafio desta nova etapa da sua vida" (Zabalza, 1998, p. 156).

Apesar de cada uma das educadoras ter a sua própria forma de agir, de estar entre as pessoas e as coisas, o seu modo pessoal de se realizar a si mesmo, todas elas partilham desta preocupação de construir o tal "nicho pedagógico", deixando claro nas suas entrevistas o seu empenho em promover um clima de bem estar, de alegria, onde tudo o que a criança faz e aprende aconteça num ambiente que, pelas suas características, afecte a conduta da aprendizagem, quer por influência directa - facilitando, impedindo, dificultando, provocando, observando determinados comportamentos ou tarefas - quer pela influência simbólica que diz respeito à forma como cada criança percepçiona e interpreta os diferentes aspectos do ambiente, condicionando a sua acção. Neste âmbito a sala, como "centro de operações", não pode nem deve ser um espaço fechado, encerrado em si próprio, antes pretende dar resposta a todas as necessidades das crianças que encontram noutros espaços (corredores, refeitório, casa de banho, hall...) oportunidades únicas - verdadeiras ocasiões didácticas que operacionalizam outro tipo de experiências. Neste ponto as educadoras que connosco colaboraram confessaram "esquecerem-se por vezes do resto do jardim". Realizam um trabalho muito fechado na sua sala, apontando



constrangimentos de vária ordem, mas acrescentando de imediato que têm a ver “com a falta de hábito” enraizada muitas das vezes nas condições físicas de alguns jardins de infância por onde passaram, os quais possuíam “apenas a triste sala” e umas “rudimentares casas de banho” acabando por subtrair à sala o papel de conferir funcionalidade educativa às outras dependências em que se pretendia desenvolver alguns rituais do quotidiano, pelo facto de simplesmente não existirem. Neste contexto não podemos deixar de sublinhar o grande desafio em comum que as educadoras enfrentam ao depararem com espaços físicos deficientes, falta de material, escassez de recursos humanos traduzida num rácio adulto/criança muito baixo, particularmente nos jardins de infância de dois lugares que correspondem a total de 50 crianças, duas educadoras e uma auxiliar de acção educativa. Dificuldades e obstáculos com que todas as educadoras se deparam no seu quotidiano profissional e que se constituem numa forma de “pressão” que se reflecte no desenvolvimento do processo educativo. Esta “pressão” é visível em expressões que traduzem um desencanto por nem sempre ser possível, na “fogueira dos acontecimentos” do quotidiano, meterem-se “em grandes aventuras”, até porque não têm “quem ajude no dia a dia”. Na realidade, afirmam as educadoras que se “escreve(-se) mais do que aquilo que se faz...”. Nos projectos faz-se “tantas flores...” e por vezes “não se faz nada daquilo”. Sentimos que as educadoras, na maior parte das vezes, se sentem sozinhas, sentem necessidade da existência de uma equipa de trabalho ou até mesmo de alguém; “de determinadas pessoas ou até de entrevistas como esta, ou estudos, para nós reflectirmos...” (ed. B).

Apesar disto, é bom sublinhar que muitos obstáculos nas “mãos” das educadoras se têm tornado em instrumentos de trabalho em torno dos quais se desenham projectos inovadores, ocasiões e experiências de verdadeira aprendizagem significativa. Por outro lado não se pode subtrair ao conjunto dos recursos o seu contributo e a influência na qualidade da educação no pressuposto de que “cada um de nós tem a sua maneira própria de estar

entre as pessoas e as coisas". Logo, nem todos reagimos da mesma forma perante os obstáculos e as dificuldades. É neste princípio que assenta a crença e a constatação, efectuada através de vários estudos realizados no âmbito da qualidade da educação, que apontam como factor principal de qualidade na educação - o educador. Por alguma razão Georgs Mauco (1967) "perfilha a ideia de que a repercussão da relação dos professores ou educadores com as crianças não se limita ao que dizem e fazem mas a sua própria maneira de ser e estar tem uma grande influência sobre elas" (in Barros, 1999, p. 72).

## **6.1 Modelo de organização do espaço-sala**

### **6.1.1 O jardim de infância como estereótipo**

**"O estereotipo tal como a ideologia, é um esforço de contenção da fluidez, da indeterminação, da incerteza da linguagem e do social: "o estereotipo é a palavra repetida, fora de toda a magia, de todo o entusiasmo... e (...) a forma canónica, coercitiva do significado" (Barthes: 1977 a, in Silva 2000, p. 51).**

De um certo ponto de vista o jardim de infância, ou melhor, as suas salas podem ser consideradas como uma forma de representação estereotipada. Enquanto estereótipo, o jardim de infância é representado numa forma especial de condensação para a qual concorrem processos de "simplificação", de "generalização" e de "homogeneização". É assim que o espaço-sala do jardim de infância é apresentado e representado pelas educadoras. As salas obedecem a uma matriz organizacional que as torna fisicamente semelhantes. Estão organizadas em cantos: sendo os principais; canto da casinha das bonecas, da garagem, das construções, da biblioteca, dos jogos e das expressões. Esta organização, aproxima-se do modelo criado a partir da teoria de Piaget, que foi apresentado em 1971 por Weikart e outros e reestruturado mais tarde por Hoffmann, Banet e Weikart (1995). Estes autores desenvolveram um modelo curricular de organização e distribuição espacial para a educação pré-escolar, obedecendo às seguintes

áreas: área da casa, área de blocos, área da expressão plástica, área de actividades repousantes, área central - embora outras áreas possam ser incluídas e situadas no exterior, tais como: área da música, área da construção, área da areia, etc. Cada uma das áreas tem um inventário imenso de materiais e instrumentos que facilitam, proporcionam, provocam actividades que respondem às necessidades dominantes das crianças: imitação, construção, exploração, fantasia, aventura, comunicação, socialização, agressividade. (Zabalza, 1987, p. 148-158).

Apesar da aproximação a este modelo, que no seu desenho tem como pano de fundo a teoria de Piaget, constata-se em primeiro lugar a "generalização" do modelo de organização em cantos, comum às salas dos jardins de infância que fazem parte da nossa amostra; e em segundo lugar a simultânea "homogeneização" e "simplificação" dos mesmos cantos, isto é, em todos os casos existem os principais "cantos" já referenciados. Raramente surgem ao longo do ano novos cantos e, se surgem, estes não são tão bem apetrechados quanto a necessidade e o desejo.

Ao debruçarmo-nos um pouco na análise de alguns modelos de organização de espaço-sala - tais como o modelo de Fabboni (1984), que defende uma organização em oito centros de interesse; o modelo das autoras Alliprandi (1984), operacionalizado através de nove ângulos necessários ao desenho curricular do espaço do jardim de infância; e finalmente o modelo de Weikart e outros (1985) (in Zabalza, 1987, p. 135-155), com o qual mais identificamos a organização das salas em observação - fica-nos a impressão de que os processos de "simplificação", "generalização" e "homogeneização" têm contribuído para o empobrecimento da "riqueza" preconizada no arranjo do nicho pedagógico, ao mesmo tempo que este se torna cada vez mais artificial e cada vez mais centralizado no espaço-sala. Por alguma razão Agostinho Ribeiro (1994) chama a atenção de educadores e professores para a necessidade de "pôr o funil ao contrário" (in Jornadas Pedagógicas S.P.N.). Esta expressão significa alargar o leque de capacidades/competências a desenvolver nas

crianças – o que implica alargar o leque de oportunidades e experiências que podem acontecer para além das salas noutros espaços também eles potenciais lugares educativos. O que inclui, à partida, grande variedade de materiais retirado do quotidiano; caixas, caixotes, tubos, latas, cordas...todo um conjunto de materiais recicláveis que vão caindo em desuso à medida que vai aumentando o “mercado didáctico” que se desenvolve em torno do sistema educativo.

Seja qual for o léxico usado na descrição da organização espacial - centros de interesse, ângulos, áreas, cantos...esta terá sempre um carácter mais ou menos artificial, no entendimento do “artificial” como “coisa feita pelo ser humano (...) coisas falsas, falsificadas” (Silva, 2000, p. 29), algo que “encanta, fascina e agrada” (ibidem:80). Algo que será o pano de fundo de um conjunto de actividades e experiências a realizar no âmbito da educação pré-escolar. A este pano de fundo, ainda que a grosso modo, conferimo-lhes a categoria de currículo formal na nossa análise de conteúdo. A nossa intencionalidade é a de sublinharmos que é “ali” que fica “refigurado” grande parte do projecto educativo que as educadoras desenvolverão juntamente com todos os intervenientes do processo educativo. É “ali” que se responde, em primeira mão, às necessidades das crianças.

A concepção de um espaço dentro de um determinado modelo não raras vezes baliza todo um trabalho a desenvolver, ao mesmo tempo que potencializa um currículo real e um currículo oculto muitas vezes inconsciente. É na mestiçagem destes três currículos que a vida do jardim de infância acontece. É também nesta complexidade que aquela se torna mais subjectiva, menos estandardizada, na medida em que cada sala apresenta a sua identidade, o seu ritmo, que no conjunto lhe conferem um estilo próprio.

Recorrendo a Bruce, (1991, p. 8-28), pode afirmar-se que no desenho curricular da educação pré-escolar é necessário ter em conta a presença de três dimensões imprescindíveis, que aquela autora designa como os três Cs do currículo da educação de infância: a Criança, o Contexto e o Conteúdo.

“Ferramentas analíticas usualmente utilizadas para nos ajudar a encontrar um currículo holístico” (ibidem, p. 9), fundamentado em princípios que enfatizam a importância de se considerar a criança no seu todo: saúde física e mental, bem como sentimentos e pensamentos e ainda os aspectos espirituais (ibidem, p. 7). É nesta visão holística do currículo que fazem sentido as afirmações das nossas entrevistadas em torno da necessidade de saber o mais possível acerca da criança: como vivem, como aprendem e como se desenvolvem. É com esta finalidade, dizem elas, que na “rotina” do acolhimento conversam com as crianças, tentando conhecê-las melhor. É também com a mesma preocupação que as observam nas suas brincadeiras. É aqui que “as crianças nos dão sinais fortes e mensagens sobre aquilo que eles necessitam agora e necessitam a seguir”, afirma Bruce, (ibidem, p. 11). É no saber desocultar, compreender e pegar nestes sinais e mensagens que se joga a trajetória do projecto traçado no jardim de infância: os avanços, os recuos, a mudança de rota (o deixar e o retomar). Toda uma dinâmica gerada no contexto do cenário educativo que, como dissemos, inclui pessoas e culturas diferentes, ambiente físico e material, cenários fora e dentro da sala, lugares e acontecimentos. Tudo isto é crucial para facilitar ou constranger o desenvolvimento e a aprendizagem, ou seja a educação.

### **6.1.2 Equívoco curricular**

Apesar de toda esta evidência, nenhuma das educadoras entrevistadas por nós assumiu espontaneamente a existência de um currículo. Não reconheceram a organização espacial como uma forma curricular, como também não reconheceram a existência de um currículo “real”, “tecido” onde se costuram os projectos ou o projecto que todas afirmam prontamente possuírem, e através do qual mobilizam algumas experiências com as crianças em diferentes contextos. Reconhecem para além disso a existência de um “programa” pré-definido resultante da

planificação de vivências que fazem parte do calendário cultural: Magusto, Natal, Carnaval, Páscoa.

Que razões poderão levar as educadoras, numa primeira atitude, a negar a existência de um currículo?

Na leitura do “não dito” e no implícito do “dito”, na metacomunicação que se estabeleceu nas entrevistas, pela maneira de vermos as coisas, olhadas à luz da nossa experiência, somos levados a apontar hipoteticamente algumas razões que possam levar as educadoras a denegarem a existência de um currículo. A primeira é subsidiária da representação de currículo como algo estático, rígido e imposto, o que contraria toda a filosofia subjacente à educação pré-escolar. O jardim de infância é um lugar que sugere, mesmo pela sua metáfora, desenvolvimento, crescimento, vida, diversidade, conceitos que apelam à autonomia e à liberdade de educar. Em boa verdade os jardins de infância, são ainda, como afirma Ribeiro, (1994) “autênticos oásis de liberdade”. As educadoras sentem-se, neste ambiente, um pouco como um “artista” que “só pode realizar o seu trabalho adequadamente se se sentir um indivíduo dirigido por um impulso criador interno e se não estiver dominado e acorrentado por uma autoridade exterior” (Russel, 2000, p. 84).

Outra razão implícita neste modo estático de conceber o currículo está relacionada com a organização do espaço-sala. Embora as salas se apresentem quase sempre da mesma forma, as educadoras acreditam que são elas próprias as criadoras do seu desenho, podendo por isso alterá-lo: mudar, acrescentar ou anular este ou aquele “canto” sempre que necessário e útil ao desenvolvimento do processo educativo, proporcionando novas experiências e a descoberta inesperada que conduz ao conhecimento. O que não seria possível num “colete” curricular tal qual o têm ainda representado.

Contudo o princípio de liberdade e autonomia subjacente à acção dos educadores não deixa de ser relativo, uma vez que a autonomia preconizada

"é diversamente delimitada pelas diferentes partes interessadas nos diferentes níveis do sistema" (Ribeiro e Lopes, 1996). É sabido que "a imensa maioria das instituições educativas são controladas por pessoas que não compreendem nada do trabalho em que interferem" (Russel in Pombo, 2000, p. 84). Os jardins de infância não são excepção a esta regra, cada vez mais é manifesta a sua dependência de organismos públicos que realmente "não compreendem nada do trabalho em que interferem" (ibidem). Mesmo assim os educadores consideram que, "até agora" continuam a gozar de autonomia suficiente para traçarem as suas trajectórias de trabalho: os seus projectos, os seus planos, dentro de um certo grau de independência.

Falar-lhes de currículo traz à memória o que a tradição crítica em educação lhes ensinou: que "o currículo produz formas particulares de conhecimento e de saber, que o currículo produz dolorosas divisões sociais, identidades divididas, classes sociais antagónicas" (Silva, 1999, p. 27). Esta perspectiva de currículo contradiz o princípio do "desenvolvimento global e harmonioso das crianças". É uma perspectiva que se apresenta castradora e asfixiante, e também contrária ao princípio da liberdade e da autonomia do "fazer", do "ser" e do "saber", bandeira que os educadores agitam orgulhosamente, sem se aperceberem de que, queiram ou não, o currículo é por eles construído, uma vez que este "está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos" (ibidem). Numa perspectiva mais recente, o currículo tem sido visto como um espaço onde "se produz e organiza identidades culturais de género, identidades raciais, sexuais..." (ibidem), não devendo por isso ser visto apenas como um espaço de reprodução, de transmissão de conhecimento, mas como um espaço que "produz, e (...) nos produz" (ibidem).

Logo, o currículo na educação pré-escolar tem de ser visto através de um olhar caleidoscópico: sujeito a várias perspectivas, definido de maneiras diversas. Encontramo-nos deste modo perante um equívoco, conceito que Ribeiro e Lopes (1996), citando Lalande, definem como algo "que se pode explicar de várias maneiras diferentes" que é "por conseguinte de natureza

incerta". Ora, neste sentido, existe um equívoco, que a seguir tentaremos equacionar, em duas abordagens curriculares: o currículo fétiche e o currículo emergente.

#### 6.1.2.1 "Currículo como fétiche"

Se parece estranha a palavra "fétiche", mais estranha nos parece quando *utilizada* para analisar o currículo. Foi esta estranheza, que aguçou a nossa curiosidade, que nos conduziu à fascinante abordagem do currículo como "fétiche" levada a cabo por Silva (1999). Começaremos, como e porque convém, por definir "fétiche" para compreendermos a relação suscitada com o desenho curricular da educação de infância. "Fétiche" é uma palavra francesa etimologicamente equivalente à palavra portuguesa "feitiço", da raiz latina *facticius*, do participio passado de *facere*, fazer. Fétiche é, pois no sentido etimológico, coisa feita, fabricada. Esta característica de "fabricado" contém em si dois sentidos: o primeiro aplica-se àquilo que é feito pelo homem, o segundo designa o que é "feito" enquanto objecto falsificado. Em simbiose, fétiche/feitiço "é sinónimo de coisa que encanta, fascina e agrada" (ibidem, p. 80). Nessa perspectiva não podemos deixar de voltar atrás para lembrar como as educadoras se ocupam e preocupam com a construção de um "nicho pedagógico", "agradável", "atraente", "bonito", "acolhedor" e que proporcione "bem estar". Que fascina tudo e todos. Que "guarda segredos de coisa feita", que mistura o social e o natural (ibidem). É nesta mestiçagem que se encontram submersos os jardins de infância, enquanto necessidade criada pela sociedade moderna; sendo ele próprio um construto algo artificial através do qual se procura acelerar, modificar e não raras vezes subverter a natureza; as crianças.

Pensar o currículo como fétiche é portanto "encará-lo como uma questão de representação" (ibidem, p. 105). É "admitir um certo hibridismo, uma certa mistura, uma certa promiscuidade entre o mundo das coisas e o mundo social" (ibidem, p. 102), entre os quais cada vez se torna mais difícil definir fronteiras; o que é um construto social e o que é independente dessa



construção. Talvez essa possibilidade nem sequer exista, mesmo porque estamos todos “inescapavelmente embaraçados” (ibidem, p. 102-103).

Conviver com o currículo como fétiche é em primeiro lugar responder em simultâneo a dois mundos diferentes. No que diz respeito à educação pré-escolar é a tentativa de “agradar a Gregos e a Troianos”. As educadoras tentam dar resposta às necessidades e interesses das crianças enquanto traduções das pulsões emergentes do natural por um lado, e por outro lado responder a interesses e necessidades de “outros” incluindo os seus próprios interesses, pondo “em dúvida a autonomia do sujeito” (ibidem, p. 109). Em segundo lugar, é procurar a segurança e protecção contra a incerteza do acolhimento do imprevisto, contra a ansiedade provocada pelo desconhecido. Assim sendo “o currículo é um amuleto” que ajuda as educadoras na alternância de actividades orientadas, previstas, pré-programadas, com actividades escolhidas livremente pelas crianças. Em terceiro lugar é estar mergulhado numa incapacidade de perceber o currículo como um produto da sua própria criação, impedindo a reflexão que permite compreender o engano em que estão envolvidas, ainda que para isso tenham de fazer o papel de “forasteiro” (ibidem, p. 72-74).

#### **6.1.2.2 “Currículo emergente”**

Através desta abordagem curricular pretendemos salvaguardar a acção de uns tantos educadores que têm uma visão diferente da dinâmica do trabalho a desenvolver no jardim de infância. Já referimos que os educadores desenvolvem o seu trabalho a partir de três suportes indispensáveis: a criança, o contexto e o conteúdo. E que entre eles se estabelece uma dialéctica que se traduz na prática, pelo saber “pegar” em situações que emergem do “aqui e agora”: através de uma rápida reflexão, uma situação é seleccionada e integrada como resposta a objectivos educacionais traçados à priori sem contudo terem sido formuladas metas e caminhos específicos quer para actividades quer para projectos, sem cair na espontaneidade do “agora é hora de...”. Esta atitude não é sinónimo da não

planificação do trabalho e da não intencionalidade dos educadores. Alias este planeamento e esta intencionalidade estão presentes no momento de organização dos espaços, de materiais, ocasiões e situações, e até pensamento de aprendizagem. Num planeamento assim concebido os objectivos são traçados segundo hipóteses que são flexíveis e adaptáveis aos interesses e necessidades emergentes do grupo. É este tipo de planeamento que se define como "currículo emergente". É neste paradigma curricular que algumas das nossas entrevistadas trabalham, embora não o reconheçam como currículo emergente. Ainda que intuitivamente, algumas gerem-no com mestria captando nos diferentes momentos da "rotina" os interesses das crianças, trazendo-os para o grupo, adaptando-os, devolvendo-os, dando-lhes sequência através da investigação, da exploração e da descoberta. Justificam o seu método na medida em que *"já trabalham nisto há muitos anos"* e por conseguinte *"(têm) muita experiência"* (ed. A/D).

Um currículo emergente desenha-se essencialmente a partir de uma "pedagogia existencial" (Polakow 1993 in Vasconcelos, 1997, p. 250), na medida em que os educadores enfrentam situações ou acontecimentos inesperados das situações reais e os captam para o processo educativo. Percebemos pelas nossas entrevistadas, que também observamos no espaço-sala, que conviver com o currículo emergente é, em síntese, encará-lo como uma dialéctica entre o modelo apriorístico e "a fogueira dos acontecimentos". É *"trabalhar perante a situação que as crianças trazem"* (ed. A). É ser capaz de seleccionar entre vários acontecimentos aquele que melhor responde às expectativas das crianças, às linhas de força relacionadas com a planificação, e que concorrem para o levantamento das hipóteses do trabalho; do projecto educativo, no qual estão implícitas as preocupações dos educadores, a nível cultural, estético e de preservação da natureza. Estas preocupações reforçam a sua postura existencialista que na simultaneidade da resposta às necessidades e expectativas dos

intervenientes, confere ao currículo emergente a especificidade da contextualização.

## 6.2 Organização espaço-temporal

Quer no seio do currículo como fetiche quer no seio de um currículo emergente, a verdade, é que a vida no jardim de infância gira em torno de regras e rotinas que são “fazeres” fundamentais do quotidiano educativo. Afinal rotinas e regras fazem parte de toda e qualquer organização humana. São instrumentos imprescindíveis à construção de uma cultura própria que permite o “funcionamento estável” do grupo, a afirmação da sua “identidade colectiva” (Perrenoud, 1995, p. 62), assegurando, na opinião das educadoras entrevistadas, a ordem e conferindo estabilidade, segurança e confiança. O processo de interiorização daqueles instrumentos, rotinas e regras ajuda as crianças na aquisição de esquemas que regulam a relação com o tempo e o espaço enquanto dimensões estruturantes de um ambiente potencializador de atitudes “de socialização de relação com os adultos e companheiros, de aceitação de padrões sociais e de hábitos que as ajudam a prepararem-se para serem capazes de assimilar mais tarde normas facilitadoras de uma boa integração” (Gomez e all, 1990, p. 52). Quando falamos de hábitos estamos a considerar todas as formas de resposta comportamental que, na perspectiva das educadoras, as crianças devem adquirir através das rotinas e das regras consideradas como geradoras de hábitos, uma vez que elas se repetem. Tanto as rotinas como as regras podem ser também consideradas do ponto de vista da economia. É a estas que se deve a economia de energia necessária à vida que tanto as crianças como as educadoras têm ainda para viver fora daquele espaço educativo. Por outro lado as rotinas e regras contribuem para uma economia inventiva que diz respeito ao “fazer” que qualquer ofício exige. Estes “fazeres”, como refere Perrenoud (1995, p. 221), “não podem ser diariamente inventados correndo riscos consideráveis”. Por esta razão, estas duas dimensões assumem um papel importante na prevenção de riscos contidos no imprevisto, que coloca

situações por vezes difíceis de resolver, particularmente no que diz respeito ao comportamento social. Para contornar as questões mais ou menos imprevisíveis do quotidiano escolar, rotinas e regras constituem-se num "sistema dinâmico" que controla o comportamento social, dando ênfase ao reforço social positivo em vez de um controlo conseguido pelas consequências adversas que tornariam as crianças mais negativas e incapazes (Gomez e all, 1990, p. 64). Compreende-se pois, que as educadoras dêem atenção especial às rotinas e às regras. Pela sua importância também nós as trataremos ainda que parcelarmente.

### **6.2.1 Rotinas**

As rotinas são momentos de aprendizagem aos quais as educadoras dispensam (umas mais do que outras) atenção especial. Algumas vêem-nas simplesmente como um "marco de referência" rapidamente apreendido, que confere, quer às educadoras quer às crianças, maior liberdade e despreocupação relativamente ao momento que se segue. O momento seguinte é anunciado na maior parte das vezes pela pequena canção, sinal ao qual as crianças reagem sendo por ele conduzidas sedutoramente à nova tarefa. Outras rotinas constituem-se em espaços educativos por excelência aos quais as educadoras conferem diferentes significados. Assim algumas rotinas são para algumas educadoras valiosos instrumentos de trabalho. Para outras, as mesmas rotinas têm um carácter menos intencional. No entanto, ambos os casos concorrem para um consenso comum que defende o seu contributo para aprendizagens diversificadas, para a aquisição de maior liberdade, menor ansiedade e insegurança para todos.

As rotinas representam assim a segurança emergente de um contexto de vida que se conhece, que tem uma certa estabilidade, um certo ritmo, não deixando lugar à ansiedade gerada pelos momentos de expectativa relativamente ao momento seguinte. Podemos juntar a estas funções uma outra, a função de "fixador" da sequência temporal, isto é, o papel de organizador do tempo e dos processos temporais com os quais as

educadoras se preocupam. As crianças aprendem nestes processos o encadeamento sequencial contido em expressões como: antes, depois, no princípio, no fim, da parte da manhã e da parte de tarde.

Todavia, as rotinas tanto podem ser coisas espontâneas como "coisas impostas, sugeridas ou controladas numa gama de actividades legítimas" (Perrenoud 1995, p. 201), às quais está subjacente uma gama de combinações entre as diferentes "coisas" que lhes conferem especificidades diferentes.

As rotinas mais divulgadas entre as educadoras são: acolhimento, actividades, avaliação, lanches, recreio, actividades e avaliação. Este é o guião do quotidiano que está dependente, na sua oscilação, da organização temporal da sala, dos meios ou ainda da articulação com o projecto educativo a desenvolver.

O acolhimento, embora seja uma rotina comum às educadoras, apresenta grandes diferenças na construção do sentido que lhe é atribuído. Para algumas das nossas entrevistadas é um momento de saudação, onde tem lugar a "canção dos bons dias" e também a "conversa" onde cada um fala de si: do que lhe aconteceu, do que viu, do que ouvi, enquanto esteve ausente. São estas conversas que as educadoras, de uma maneira geral, dizem utilizar para "conhecer melhor as crianças, a sua família, as suas vivências" e desse modo "ir ao encontro dos seus interesses e das suas necessidades", tendo consciência de que "antes de ensinar ao João, é preciso primeiro conhecer o João" (Dewey in Guislain, 1990, p. 192). É também no momento de acolhimento, na sua fase final, que as crianças decidem e escolhem o que vão fazer na rotina seguinte, chamada de actividades livres. É durante estas actividades que as crianças levam a cabo as tarefas que escolheram livremente.

No entanto, para outras educadoras o momento de acolhimento é, para além desta oportunidade socializadora, um lugar onde se desenvolve trabalho em torno da actualização quotidiana dos "quadros das presenças",

"das responsabilidades", "dos aniversários", "do tempo", verdadeiros instrumentos de trabalho, constitutivos do "sistema dinâmico" potencializador da formação de hábitos que é necessário criar tendo em vista a preparação para a etapa seguinte. Em função desses instrumentos de trabalho, desenvolvem-se tarefas úteis e agradáveis para as crianças, usadas como "andaimes" para as ajudar a trabalhar na sua "zona de desenvolvimento próximo" (Vasconcelos, 1997, p. 121). Estes "quadros" são neste contexto instrumentos de trabalho estruturantes do quotidiano do jardim de infância na medida em que dão lugar a momentos de grande aprendizagens, quer de ordem cognitiva quer de ordem afectiva, inerentes às actividades potencializadas pela própria rotina.

Apesar da intenção das rotinas posta na aprendizagem, estas revelam uma outra face, contrária, apenas visível pela observação directa das práticas do quotidiano. Esta outra face revela não raras vezes o aborrecimento, "o não envolvimento, a perda de gosto, ou até mesmo a degradação da imagem de si próprio ou da relação social" (Perrenoud 1995, p. 208); e também a solidariedade, a amizade, a partilha, a tolerância.

Servindo-nos dessa observação como "muleta de interpretação", tentaremos, primeiramente, revelar a face oculta das rotinas enquanto actividades inúteis, desagradáveis e produtoras de efeitos educativos não confessados ou desconhecidos (Perrenoud, p. 161-165). Posteriormente revelaremos do mesmo modo, a face oculta das regras enquanto restrições à actividade e renúncia à satisfação de desejos pessoais tantas vezes adiados.

### **6.2.2 Regras**

Tal como as rotinas, também as regras se tornam imprescindíveis ao processo organizativo de qualquer grupo social que constrói a sua própria cultura que lhe confere a sua identidade colectiva unindo os seus elementos pelo sentimento de pertença de cada membro (Perrenoud, 1995, p. 62).

As regras são deste modo elementos estruturantes da organização de grupos sociais hierarquizados.

Nas salas dos jardins de infância das educadoras que connosco colaboraram também existem regras que, *grosso modo*, se distribuem em duas categorias: as da boa convivência e aquelas que conferem funcionalidade ao espaço. A sua emergência faz-se, segundo as educadoras, pela constatação da necessidade de ordem que o grupo vai sentindo: *"é importante que cada um, de cada vez, entenda que numa sala com muitos, é preciso haver uma certa ordem, quando se começa o trabalho"* (ed. A) Assim, e num processo de negociação com o grupo, vão surgindo regras que as próprias crianças vão registando numa cartolina que será afixada à parede.(ou não), cujo conteúdo é mais ou menos igual na maioria das salas: *"Na nossa sala não se corre; não se fala alto; não se bate; não se estragam as coisa;..."* Ou então: *"É proibido bater; é proibido correr; é proibido falar alto"*. Quer haja ou não este quadro, em caso de desvio à regra, as crianças são lembradas da sua existência, pela educadora ou uma das crianças, particularmente por *"as mais velhinhas que já cá andaram"* (ed. A/D/E). A explicitação das boas maneiras, como acontece quase sempre no processo de socialização, só tem lugar em caso de desobediência à regra. Aprende-se na maior parte das vezes com os mais *"velhinhos"*, mesmo por imitação: *"eles vão aprendendo uns com os outros"*, afirmam unanimemente as educadoras. Segundo Perrenoud (1995) é assim que se aprende o "ofício de aluno", *"no local de trabalho' imitando os outros"* (ibidem, p. 203), tentando não cometer nenhuma inconveniência.

Para além deste grupo de regras que chamamos de convivência existe um outro grupo que confere funcionalidade à sala e que, segundo as educadoras, também são democraticamente estabelecidas. São as regras que determinam o número máximo de crianças que podem estar nos respectivos "cantos" para evitar mais uma vez o "barulho e a confusão". Da democracia do "mando eu" estabelece-se que: *"no canto da casinha, não cabem tantos porque fazem muito barulho e então combinou-se o limite de*

4: só podem estar 4 crianças; na biblioteca 2 a 3; nas construções 4 (...)", (ed. A), embora estas regras não sejam rígidas porque "se estiverem lá 5 ou 6 crianças não é forçoso que saiam, isto é, se "eles têm um grupo que vale a pena não os tiro de lá; um grupo ordenado, sossegado, e que fazem coisas interessantes com que os outros podem aprender", mas se o grupo estiver em "desordem então eu vou interferir e convido o menino que estiver a mais a ir para outro lado, para um jogo ou outra actividade qualquer (ed. A). Genericamente é assim que as restantes educadoras ajuízam as regras da sala. Por isso elas estão presentes em todas as salas das educadoras que entrevistámos. É esta incidência que nos leva, a pôr em suspeição a base democrática da negociação das regras. Naturalmente que não estamos perante um acto democrático, mas sim manipulador, apoiado pela heteronomia, característica das crianças desta faixa etária.

Assim concebidas, as regras são simultaneamente um instrumento cuja utilização menos atenta pode produzir efeitos contrários aos pretendidos e também um instrumento inibidor da relação humana, pois, ao mesmo tempo que confere funcionalidade aos espaços, diminui inversamente o campo da relacionalidade. No campo da educação e em particular da educação da infância, esta faceta reveste-se de uma dupla consequência: a diminuição de interacções e de oportunidade de conflitos potencializadores de acções para o desenvolvimento pessoal e social, e a formação de um "hábitus" que conduz as crianças para dentro do conformismo com o instituído, numa perspectiva de integração e não de autonomia, que são de toda a maneira "as duas faces da mesma realidade, a iniciação" (Boutinet, 1990, p. 197).

### 6.2.3 Rotinas e regras: Um olhar através do currículo oculto

"Jacksons (1968), no seu livro *Life in Classrooms*, identificou o currículo escondido com as rotinas de quotidiano que, no funcionamento da turma e do estabelecimento escolar, fazem com que os alunos aprendam, gerações após gerações, a viver num ambiente superpovoado, a ser



constantemente julgados por professores ou por colegas ou ainda a aprenderem obedecer àqueles que detêm o poder" (in Perrenoud, 1995, p. 57). Esta citação fez eco com a perplexidade que sentimos ao darmos conta de que também nós dividimos, na nossa análise, as rotinas e as regras entre o currículo "real" e o currículo "oculto". É enquanto currículo oculto para as crianças, e algumas vezes, para as educadoras, que rotinas e regras estruturantes da vida do jardim de infância produzem aprendizagens para as quais não houve qualquer intencionalidade explícita, ou se houve não terá sido certamente no sentido das aprendizagens realizadas. Contudo, este desocultar foi facilitado pela nossa presença no terreno, pela observação participante que em todo o caso não foi sistemática mas que será um "instrumento de inteligibilidade" na interpretação de algumas rotinas registadas como notas de campo.

Neste contexto passaremos à análise de um ou outro episódio ilustrativo do modo como algumas rotinas revelam a sua disfuncionalidade enquanto momentos aborrecidos e sem sentido para as crianças.

*"(...) ( vamos então agora marcar a presença e depois já sabem, lavar as mãos" dizia a educadora E. As crianças levantam-se todas do chão, onde se tinham concentrado após o período de arrumação/limpeza da sala, fazem um "comboio" e esperam a vez de marcar a sua presença no respectivo quadro, dirigindo-se seguidamente à casa de banho que, pelas suas pequenas dimensões e pelo reduzido número de sanitas (duas) e lavatórios (dois) - que devem cobrir as necessidades de cinquenta crianças ( $\pm$ ) - obriga à formação de um novo "comboio" onde mais uma vez as crianças esperam, à medida que vão experimentando um ou outro comportamento classificado de "indisciplina"...*

Nota de campo, Junho, 1999

A aprendizagem realizada, mesmo não sendo intencional, será a de aprender a esperar: estas crianças aprendem a esperar neste e em muitos outros momentos da rotina do quotidiano, e "este costume transforma-se num hábitus, numa segunda natureza" (Perrenoud, 1995, p. 204). A

intencionalidade da educadora no primeiro momento de rotina é a de registrar a frequência média das crianças e também de proporcionar a estas a aprendizagem da leitura de um quadro de dupla entrada. No segundo momento a sua intencionalidade prende-se com a preocupação da formação de hábitos ligados à higiene pessoal. No seu conjunto as aprendizagens realizadas nesta rotina “munem as crianças de um hábitus intelectual mais próximo das exigências do ofício de aluno” (ibidem, p. 219), bem como a sua familiaridade com a norma, ...e não se tem em conta a eventual “urgência” de uma ou outra criança de aceder à sanita.

Vamos transcrever um excerto da entrevista da educadora A, sobre uma outra rotina que faz parte das práticas das educadoras de uma maneira geral:

- *“No momento da avaliação da manhã que normalmente faço com eles, falamos sempre do que fizeram, se gostaram de fazer; e eu, quando não trabalham, tento dar-lhes mais atenção, e quando há um grupo que trabalhou bem, faço-lhe um elogio e dou-lhe mais força dizendo que são bons trabalhadores e que trabalharam muito. Se houve outros que não fizeram nada, andaram à toa, eu ponho uma cara muito triste, porque aqueles amigos não cumpriram o que tinham prometido no início da manhã”. Eles também ficam tristes e pedem desculpa(...).”*

Esta rotina ilustra bem o que Perrenoud define como paradigma da censura. Segundo Perrenoud (1995), “só há censura se houver vontade de obtermos certos efeitos educativos sem o confessarmos” (p. 161). Claramente que neste caso a educadora tinha intenções escondidas, reveladas mais pela sua mímica facial - *“ponho uma cara muito triste”*- que pelas palavras. Que aprendizagens se deseja suscitar ? Talvez aprendizagens do respeito pelos compromissos, pela autoridade, “do respeito pela integridade ou pela propriedade do outro” (ibidem, p. 162), que podem ser tanto da responsabilidade da educadora como dos pais, uma responsabilidade partilhada por todos os adultos que estejam envolvidos no processo de socialização das novas gerações. Daí ser preciso iniciar as

crianças no “ofício de aluno”, para porem a funcionar a sala, sem contudo sentir necessidade de comunicar as suas intenções, quer por “razões pedagógicas (não se julga o aprendente capaz ou desejoso de compreender o que dele se pretende...)”, (ibidem), quer por “razões estratégicas (...a acção educativa tornar-se-ia impossível se se pusessem as cartas na mesa)” (ibidem). Através do currículo oculto as crianças vão interiorizando regras, normas, um conjunto de atitudes aprendidas pela imitação e constitutivas de uma gramática pela qual conduzirão a sua agência, evitando as sanções, também elas aprendidas de forma mais ou menos oculta, e mais ou menos observada. É com este sentido que a educadora E nos fala no *“projecto de integração”* que tem lugar *“até ao Natal”*. *“No início do ano eu reuno-os por grupos misturando os mais novos com os mais velhos, procuro estar sempre com eles, ajudar na criação de regras: saber viver na sala, saber estar no jardim,(...) começam a trabalhar aquilo que eu digo, numa actividade orientada, digamos assim, isso vem dentro do projecto que a gente prepara para fazer com eles(...)”*.

As regras são muitas e de algum modo flexíveis, como tivemos oportunidade de referir, mas apenas reunimos as que são mais comuns. Vamos agora analisar as regras nos seus efeitos mais escondidos e talvez mais paradoxais.

Percebemos que as regras que organizam a divisão dos espaços e que conferem aos mesmos um número limite de participantes servem também para as educadoras controlarem os comportamentos das crianças, evitando a possibilidade de conflito, e para os *“obrigar a percorrer as várias actividades”* (ed. C/B), o que de certa forma implica o adiamento da tarefa que interessava tendo que, não raras vezes, matar o tempo noutro lugar, na esperança de uma “vaga” que pode não acontecer. Era oportuno, já agora, reflectir por que andarão eles tantas vezes “à toa” ?

A observação participante que tivemos oportunidade de fazer clarificou este aspecto, tornando evidente a constante renúncia a projectos pessoais em conformidade com a divisão temporal e espacial. Para melhor

entendimento, vamos sinteticamente descrever o momento da rotina do acolhimento que dá lugar à livre escolha das actividades.

"As crianças estão sentadas como de costume em círculo, já conversaram, já se cumprimentaram, já assistiram a uma actividade orientada pela educadora, e agora já podem ir para actividades livres, *"vou perguntar a cada um para onde quer ir trabalhar, ora deixa ver quem teve muito juízo, (a educadora percorre com o olhar as crianças. Nota-se nestas pequenos movimentos no sentido de adquirirem posição correcta: pernas à chinês, braços cruzados, esperando ser chamado)."*

As crianças são chamadas uma a uma. Não é difícil perceber que as primeiras a escolher tiveram oportunidade de ir para onde desejaram e que, quando a vez daqueles que (muitas vezes estrategicamente) ficam para o fim chegou, a resposta era invariavelmente a mesma: *"não podes ir para lá, já lá estão 4 meninos, tens que escolher outra coisa"*. Ele lá vai escolhendo, mas o que sobra são quase sempre actividades de "mesa", desenho, colagem, entre outras, actividades onde cabe sempre mais um, desde que haja cadeiras.

Nota de campo, Maio, 2000, sala ed. C

Mas o factor tempo é muitas vezes um constrangimento que contribui, também para o adiamento de um interesse, principalmente quando as actividades surgem como ocupação de um tempo de passagem, de um tempo de mediação, não com valor em si próprias, mas como um espaço de espera pela formação do grupo, como podemos ver nas palavras da educadora E:

- *"...vão um bocadinho para actividades livres enquanto os outros acabam de lanchar, estão assim até o grupo se organizar. Nessa fase, se perguntarem se podem ir para a casinha ou para os cubos, ou assim, eu digo não porque depois demora muito tempo a arrumar, é um período muito pequenino. Depois vamo-nos sentar, todos no risco, e vamos conversar para*

*continuar a actividade orientada da manhã, ou outra coisa, proposta por mim para trabalhar com eles”.*

Torna-se evidente que os interesses das crianças estão submetidos à prioridade dada a aprendizagens, às quais supostamente se reconhece grande valor cognitivo. Neste cambiante do “currículo real” as crianças interiorizam aprendizagens, possivelmente não projectadas pela educadora e talvez não conscientes, através das quais aprendem “a ignorar ou a tolerar as interrupções, a diferir a satisfação de desejos pessoais ou a renunciar a eles” (Perrenoud, 1995, p. 57).

## CAPÍTULO 7

### O JARDIM DE INFÂNCIA COMO LUGAR DE OPORTUNIDADES

## Capítulo 7 O Jardim de infância como lugar de oportunidades

Reconhece-se às instituições da educação para a infância um lugar estratégico para a evolução das crianças porque poderão contribuir para proporcionar precocemente um desenvolvimento equilibrado das capacidades fundamentais à preparação do seu futuro. O jardim de infância é, no dizer das educadoras, *“um lugar onde as crianças têm oportunidade de realizar experiências e vivências que à partida não teriam em casa”* (ed. D). Esta convicção está inscrita na intencionalidade que subjaz ao arranjo do “nicho pedagógico”, que se pretende o mais “rico” possível enquanto contributo fundamental para ajudar a criança, pela e na acção, isto é pela sua actividade a construir os seus próprios saberes: estar, fazer, ser e tornar-se. Em suma, pretende-se que esse ambiente criado artificialmente enriqueça a criança enquanto sujeito de educação. Logo, mais do que proporcionar ambientes “ricos”, importa enriquecer as crianças, que todavia necessitam desses ambientes cuidados, o que revela a interpenetrabilidade dos diversos factores que concorrem para a complexificação da tarefa de educar.

Submersas neste grande desafio, as educadoras dizem recorrer à actividade das crianças intrinsecamente motivada pelos seus interesses e necessidades, e objectivada no jogo, para levar a cabo a complexa tarefa de educar. Construindo em torno desta ideia a sua retórica que, pela incomensurabilidade do tema, designada por Hameline como “enormidade da norma” (in Matos, 1999, p. 111), está sujeita a “interpretações e projecções de interesses particulares que, todavia, são defendidos como universais, como uma exigência da sua legitimidade social” (Matos, 1999, p. 111). Neste sentido é já um lugar comum as educadoras dizerem que todo o trabalho a desenvolver com as crianças se realiza “a partir das necessidades e interesses das crianças”, ou “tentar ir ao encontro das suas necessidades e interesses” privilegiando o jogo, visto que “tudo o que se faz no jardim, é tudo a brincar” na perspectiva de que “o jogo é trabalho e o trabalho é o

jogo” (Bernstein, in Domingos e al, 1986, p. 186). Como lugar comum contém em si um exequibilidade característica, segundo Matos, de “toda a conversa enquanto se circula”<sup>37</sup>, no sentido das voltas que os discursos dão, criando a ilusão de que, localizando o universal, o torna manejável, permitindo que o discurso abandone o nível da teorização, (...) e passe à acção, onde é pressuposto que assuma uma dimensão técnica e não política” (Matos 1999, p. 112). Contudo a inexequibilidade daquela “enormidade” deve-se ao facto de os meios necessários à sua exequibilidade apresentarem, relativamente à realidade, a viabilização de outros interesses que só não interferem quando a representação é abstracta.

Neste sentido, o jardim de infância, como lugar de oportunidade, é também o lugar onde se realizam alguns dos paradoxos da educação para a infância, ancorados na crescente preocupação com as crianças, muitas vezes causadora de efeitos contrários aos pretendidos. É também lugar de ambiguidades, que resultam não raras vezes em acções reveladoras da cegueira da retórica enquanto agente daquilo que “quer fazer aceitar” (ibidem, p. 116).

Seguidamente recorremos ao discurso das educadoras como ilustração das questões apresentadas e da simultânea análise que permita desocultar, pelas “voltas que o discurso faz dar” (ibidem, p. 107), os paradoxos e as ambiguidades emergentes da não exequibilidade da retórica.

## **7.1 Paradoxos**

### **7.1.1 Libertação/prisão**

Como sugerimos, muitas das acções levadas a cabo no jardim de

---

<sup>37</sup> “O acto de circular enquanto se conversa” tem a sua origem no verbo ‘peripateo’ palavra grega donde igualmente deriva o peripatetismo, “tremo porque se designa a filosofia de Aristóteles, (...), ficou ligado ao facto de o filósofo Ter por hábito explanar as suas lições passeando com os discípulos no perípato, passeio coberto que existia na casa onde fundou o ‘liceu’. (Matos, 1999, p. 104-105) Num movimento peripatético que contém a ideia de andar à volta.



infância, resultam no seu contrário tendo em conta o objectivo a atingir.

Centrando-nos no jardim de infância como um lugar de libertação da criança no qual esta tem garantida a sua liberdade de acção e de escolha segundo as suas necessidades e interesses, verificamos que não raras vezes aquele se transforma, em nome da ordem, da autonomia e do bem estar das crianças, num lugar que, pelo seu sistemático arranjo, se transformou numa prisão de regras explícitas às quais as crianças devem obedecer na consecução de um padrão de comportamento infantil (Chamboredon e Prévot, 1982, p.57), bem como de espaços com fronteiras explícitas, demarcadas, inibindo o movimento das crianças nas diferentes situações: *“os meninos da casinha, brincam na casinha, não têm nada que sair de lá e invadir outro espaço, (...) e não misturar os materiais”* (ed. C). Esta é uma prática muito comum, visível no comportamento das crianças que estão sujeitas a regras espaciais. Caso contrário também não fariam sentido as regras limitadoras do número de crianças para os referidos espaços. Este tipo de regras mais próprias de pedagogias visíveis que das invisíveis, *“cria espaços e relações entre eles, os quais contêm um conjunto específico de mensagens simbólicas, ilustrando todas elas o princípio de que ‘é preciso manter as coisas separadas’”* (Domingos, e all, 1975, p. 198) e bem *“arrumadas cada uma no seu lugar”* (ed. A/B/C/D/E) apelando à ordem e à arrumação, numa visão adultocêntrica. É necessário pois não perder de vista que, para as pedagogias invisíveis, *“o espaço tem uma significação simbólica diferente: ‘é preciso juntar as coisas’”* (ibidem). Isto traduz-se na fragilidade da classificação dos espaços, abertos, e do controlo do número de crianças bem como dos objectos. Este paradoxo - libertação/prisão - é claramente ilustrado pela educadora B, enquanto figuras constitutivas de uma preocupação sentida por ela, através do comportamento de um grupo de crianças que vinha observando já há um tempo e para o qual não encontrava resposta: *“( ) há um grupo de crianças (5 anos) que não querem estar a trabalhar em nenhum canto elaborado da sala (...) juntam-se ali onde faço o acolhimento (...), não há lá nada e ali estão uns com os outros. Às*

vezes vão buscar umas coisitas aos outros cantos (...) e, se lhes pergunto o que estão a fazer, dizem que estão na “brin-ca-dei-ra”. É ali naquele espaço, livre de regras, que podem ser inventadas e reinventadas no transcurso da brincadeira que as crianças exercem o seu “ofício de criança” renunciando ao “ofício de aluno”. Este é o espaço no qual os materiais se transformam, acompanhando o seu imaginário, chafurdando em ideias e material, e fugindo ao controlo social do espaço e da acção não raras vezes a exigir um produto final, visto que, ao optar por um dos outros cantos, fica obrigado ao cumprimento de um “fazer” limitado por regras e pelo uso “correcto” dos materiais que aí se encontram. Estes materiais devem, segundo o processo de socialização pela ordem, ser bem arrumados. É ali naquele espaço que as crianças revelam a sua oposição à norma, não estando dispostos a “«jogar o jogo», a exercer um ofício de aluno revelador de conformismo” (Sirota, 1993, p. 89). É um lugar que as crianças construíram para poderem organizar brincadeiras turbulentas e desordenadas, que segundo estudos orientados por Jones, Smith e Connolly, são um jogo que surgem à medida que as crianças se vão tornando cada mais hábeis no movimento e na comunicação, e que “tem mais probabilidade de ocorrer ao ar livre e surge com maior espontaneidade depois de as crianças terem acabado de sair de uma aula ou terem terminado tarefas impostas” (Garvey, 1992, p. 60)

Esta pequena peripécia deste grupo de crianças põe em causa um processo pelo qual o espaço educativo enfatizador da relacionalidade - “um espaço ‘natural’, auto-organizado e multifuncional que recria de certo modo o espaço doméstico onde coabitam várias pessoas com tarefas diferentes e simultâneas” (Barroso, 1995, p. 72), se oblitera dando lugar a um espaço escolar enfatizador da funcionalidade que acaba por conferir aos espaços o aspecto de um “caos organizado”, “hetero-organizado”, (ibidem), potencializador de uma “socialização pela ordem” (ibidem, p. 84) e no qual não é permitido ou muito bem aceite “*andarem para aí, nem sabem o que estão a fazer sem fazer nada*” (ed. B), ou simplesmente “*andar à toa*” no sentir da educadora A.

Retomando o arranjo sistemático do contexto na base do paradoxo anunciado, verifica-se que, quando observamos as salas dos jardins de infância, os materiais aí existentes, na mesma lógica de "arranjo", se vão tornando cada vez mais artificiais, ao mesmo tempo que se retiram outros de origem natural, como a água, a areia, a terra, e até mesmo o barro para não falar dos animais e plantas, em vias de extinção da vida do quotidiano da educação de infância, e que tanto são do agrado das crianças. Na base desta esterilização do "nicho" estão preocupações ligadas ao receio que as crianças não se sujem, não se molhem, não se magoem. Em suma, tudo é feito em nome do bem das crianças, atendendo às recomendações familiares, que já agora vão pedindo *"para que não corram muito porque se transpirarem constipam-se"* (ed. D).

#### 7.1.2. Supervisão/privacidade

A peripécia anteriormente registada, enquanto preocupação da educadora B foi alvo de atenção, o que levou à procura de solução juntamente com o grupo de crianças em causa. Da discussão em torno do observado, a educadora foi alertada pelas crianças para a necessidade de privacidade que o grupo tornou explícita e que ela nos conta dizendo que *"eles querem esconderijos, acham que a sala está muito ampla, com muita visibilidade"*. Embora tenha tomado conhecimento desta necessidade, a educadora reconhece que nada foi feito no sentido de dar resposta, agora aprisionada pelo adiamento; *"de facto ando a adiar, adiar (...)"*.

Esta necessidade de privacidade "sentida", "explicitada", e eternamente "adiada" leva-nos a abordar a pertinência da supervisão no contexto educativo e a necessidade da privacidade para a vida do interior do "self" que exige em simultâneo<sup>38</sup> a necessidade de "não fazer nada".

<sup>38</sup> "No fim dos anos quarenta, um pedagogo escreveu no jornal da Educação Nacional de França, um artigo polémico, sobre a necessidade de os educadores ensinarem as crianças a *fazer nada!* Não basta, dizia o autor, ensinar a trabalhar, a estudar, a fazer coisas, "é preciso ensinar também a *fazer nada!*" (Santos, 1983, p. 66).

Evidentemente que todo o trabalho no jardim de infância se desenvolve debaixo da supervisão das educadoras. A supervisão, sustentada pela observação, é necessária ao trabalho da educadora permitindo-lhe intervir sempre que necessário e sempre que as crianças o solicitarem.

Todavia a invenção das regras veio fragilizar o campo pedagógico, particularmente no que diz respeito à gestão das emoções como um forte contributo na área do desenvolvimento pessoal e social, ao transformar um espaço educativo num espaço escolar. Deste modo a supervisão perde parte da sua dimensão relativamente à gestão de conflitos, orientando-se no sentido de supervisionar o trabalho a desenvolver, conduzindo a educadora a posições que vão desde uma intervenção directa dirigida à tarefa a uma intervenção indirecta zeladora da ordem. Isto é, a supervisão passa a ser principalmente indutora de interacções da educadora com as crianças que, segundo Katz e McClellan (1991). “tem mais a ver com as «regras e rotinas»” (in Vasconcelos, 1997, p. 223).

Seja como for, a verdade é que as crianças acabam por estar submetidas à observação constante do adulto, que é simultaneamente desejável e indesejável. Desejável, enquanto instrumento de informação gerador de experiências e vivências e desocultador de necessidades e interesses, no pressuposto de que é enquanto brinca que a criança nos dá sinais do que sabe, do que quer, do que precisa e do que pretende fazer a seguir e qual a ajuda que necessita de modo a que a educadora possa intervir no momento mais oportuno, fazendo progredir a aprendizagem, actuando na “zona próxima”<sup>39</sup> (Vygotsky, 1977), numa forma de intervenção mais “suave” (Donaldson, 1979, in Vasconcelos, 1997, p. 223), realizada de modo a não manipular o que as crianças estão a fazer.

---

<sup>39</sup> Vygotski (1977), ao postular o conceito de zona de desenvolvimento próximo ou potencial, define-o como “a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma actividade independente (p. 43).

Esta intervenção, “suave” pela sua própria natureza, uma vez que a educadora se torna menos interventiva, reforça por um lado a autonomia das crianças, e por outro abre espaço à privacidade entendida como lugar do segredo onde as crianças guardam “coisas (dentro delas) para que os adultos não as vejam” (Manen e Levering, 1997, p. 166). Nesta perspectiva as educadoras deverão estar atentas para que a atenção pedagógica - “que consiste num genuíno interesse pela criança” (ibidem, p. 175) ao tentar “*conhecer o grupo e a vida familiar (...) (ed. A/E), perceber se a criança tem algum problema em que possa ajudar...*” (ed. E) - não ponha em perigo a privacidade, a que as crianças têm direito. Por outras palavras, que não se torne numa atitude indesejável, pela qual a vida interior da criança possa ser perturbada, escamoteando o “desenvolvimento de um self único” (ibidem, p. 165). É neste sentido e com esta preocupação que Arendt (1968) acusa a educação moderna de, “ao tentar instaurar um mundo próprio para as crianças destruir as condições necessárias ao seu desenvolvimento e ao seu crescimento” (p. 240), atitude obviada pelo facto de tudo ser feito “involuntariamente”: todos os esforços da educação moderna se centram no “bem-estar da criança” (ibidem, p. 242). Em sua opinião as crianças pequenas “seres em construção, em fase de desenvolvimento, necessitam mais, por esse motivo, do acolhimento das ‘quatro paredes’ do mundo familiar do que da luz do mundo público” (ibidem, p. 240).

Esta preocupação do ponto de vista da privacidade, alerta para a necessidade de reabilitar o lugar do segredo, do privado que em tantas ocasiões e de tantas formas as crianças tentam expressar. Numa das nossas permanências no jardim de infância, observámos que durante a brincadeira, na “casinha”, de um grupo de crianças, estas ergueram com a ajuda de um armário, bancos e lençóis, um “muro” evitando a supervisão da educadora, ao mesmo tempo que tapavam os vidros da janela que dá para o exterior. A educadora D comentou a este propósito que eles “*fazem muitas vezes isto, adoram esconder-se, e eu deixo*”.

Não é fácil lidar com esta interdependência entre a privacidade e a supervisão, pelos motivos já apontados e que se prendem com a necessidade de conhecer para agir. Se por um lado as crianças reclamam a privacidade “escondendo-se”, por outro elas “querem ser” “vistas” e “compreendidas” quando enfrentam problemas” ((Manen e Levering, 1997, p. 166). Segundo os autores acima citados, “vivemos a tensão de um paradoxo complexo entre privacidade e supervisão” (ibidem, p. 165) inscritos numa “dialéctica neutralizadora” entre ambas sem contudo pôr em causa o valor pedagógico de cada uma.

Tendo em conta que a privacidade proporciona (entre outras coisas) “a condição para o desenvolvimento da competência interna e da identidade pessoal”, cabe aos educadores “criar um espaço para a experiência do segredo ao reconhecer, desde o início, o direito da criança à privacidade” (ibidem, p. 164). O mesmo já não será preciso dizer da supervisão, que com muita naturalidade e há muito tempo se instalou nas instituições destinadas à educação. Desde a introdução do quadro negro (entre 1860 e 1869) a aprendizagem em salas de aula tornou-se menos privada e mais pública. A supervisão tem sido e é uma dimensão constante na vida das crianças institucionalizadas com a qual, estas serão obrigadas a conviver e que terão de aceitar. Deste modo, aquela será também mais um factor gerador do “habitus”<sup>40</sup> pelo qual a criança se conformará com exercer a sua actividade espontaneamente, “permanentemente sob o olhar de terceiros, não somente nas suas finalidades e condições principais, mas nos seus pormenores e, nomeadamente, na sua fragmentação e na sua relação com o tempo” (Perrenoud, 1995, p. 16), o que para este autor é uma das componentes da especificidade do ofício de aluno.

---

<sup>40</sup> “habitus” conceito entendido como “gramática geradora das práticas” (Bourdieu 1972, 1980 in Perrenoud, 1995, p. 206).

## 7.2 Ambiguidades

O jardim de infância é na representação dos educadores o lugar onde as crianças exercem a sua actividade: onde brincam aprendendo e aprendem brincando. Esta representação transporta consigo a ideia deturpadora de que a criança deve estar em permanente actividade. A actividade adquire uma centralidade no processo educativo transformando-se no "credo da pedagogia e faz crer que a criança não é feliz se não se agita e move coisas com as mãos" (Palacios, 1978, p. 119). Este conceito estreito da actividade mais uma vez se cruza com a recusa inconsciente, por parte das educadoras, de conceder às crianças um espaço onde estas se possam isolar, um espaço que simultaneamente atenda à sua necessidade de privacidade e também à sua necessidade de "não fazer nada", de "ócio" que proporcione o encontro consigo, com a sua fantasia. O que é comum no jardim de infância é as educadoras preocuparem-se com o facto de as crianças "*não fazerem nada*" (ed. B/C) "*andarem para ai à toa*" (ed. A) num lugar em que supostamente devem exercer o seu "ofício", seja ele qual for, mas do qual não faz parte "não fazer nada". Neste contexto a estreiteza do conceito de actividade não contempla as situações fora do âmbito da actividade de exploração e de manipulação. Mas a verdade é que também se está activo, por exemplo, simplesmente observando os outros quando se interiorizam regras, "reflectindo", etc. Estas aprendizagens não são de menor importância que as outras e por isso devem ter um lugar na educação de infância. Ao não serem contempladas, as educadoras esforçam-se para trazer a criança de volta à "actividade". É então que a palavra motivação exerce a sua função: é necessário "motivar" aquela criança a fazer algo. Para isso a educadora acerca-se dela e tenta motivá-la: "(...) às vezes *convido-os mesmo a virem ajudar-me...eles vêm, a custo, mas vêm (...)*", (ed. B). Vêm porque a criança passa a ser movida pela sua necessidade de corresponder às expectativas da educadora e pela imensa generosidade de ser agradável, evitando, todavia, privações desagradáveis, percebidas pelo "habitus". Privações que a podem impedir, por exemplo, de não participar no

momento seguinte, o recreio. Sem perceber, as educadoras, ao manipular as crianças podem “insinuar-se então, infiltrar-se com subtileza, animando com a sua própria vontade a sublime característica da vontade da criança, que é a sua mobilidade ”(Montessori, s/d, p.133). Assim, envolvendo-as sedutoramente em actividades não desejadas “atenua-se nas crianças a capacidade de poder julgar e actuar segundo a sua própria personalidade” (ibidem) não permitindo a liberdade de escolha que desta feita recaiu sobre o ócio; invadindo, ao mesmo tempo, a sua privacidade enquanto lugar de segredos. Não seria muito mais simples e honesto da parte do adulto confessar que também ele nem sempre está disposto a fazer determinadas coisas? Isso raramente acontece, mesmo porque nas salas não encontramos, durante a nossa permanência, um lugar reservado ao ócio. Em última análise, isto pode significar não só uma fraude relativamente à liberdade de escolha, mas também a obrigatoriedade implícita de execução de uma tarefa cujo sentido é o de unicamente satisfazer o desejo de outrem como manda o bom exercício do “ofício de aluno”. Pode, ainda, conduzir à divagação sobre a existência de um “currículo” que não contempla outros “cantos” que não sejam os desde sempre conhecidos como necessários: aqueles que presidiram à formação das educadoras, particularmente na sua componente prática, como nos dizia a educadora B: “(...) *decerto trabalhei sempre assim, fui formada a trabalhar assim ...*”. Embora reconheça a necessidade de um “esconderijo” para as crianças, “*se calhar precisava de um canto com uma casota, para eles se esconderem...*”, a verdade é que se continua “*a adiar a adiar*”. Em sua opinião este adiamento é sustentado pelo “*aparecimento de outras coisas*”, pelo facto de “*não (dar) muito gosto fazer determinadas coisas*”. Esta justificação, na sua contradição, anula em parte o pressuposto em que assenta a supervisão. O que nela fica sempre garantido é o seu contributo à construção do “hábitus” que permite a naturalização de se desenvolver um trabalho sob o olhar de todos.



### 7.2.1 Actividade livre e actividade orientada

A ambiguidade de que a actividade se reveste transporta-nos ainda para uma dimensão dicotómica das actividades que tem lugar de destaque nas práticas do quotidiano do jardim de infância.

A análise de conteúdo das entrevistas revela que as educadoras, na sua maioria, estabelecem na rotina das actividades uma dicotomia entre actividades orientadas e actividades livres. Naturalmente que ambas as actividades têm um suporte teórico em que se fundamentam. Assim a actividade livre, auto-iniciada e auto-dirigida obriga a que a educadora respeite as características específicas do desenvolvimento da criança, não a confrontando com exigências prematuras, aceitando as suas iniciativas e sugestões. Esta atitude tem como pano de fundo princípios básicos derivados da "teoria sócio-maturacionista" (Peters, Neisworth e Yawkey, 1985 in Gaspar, 1990), do que são representantes Freud, Erikson, Gesell e Carl Rogers (ibidem, p. 78), a qual dá especial importância ao desenvolvimento sócio-emocional e psicossocial. Mas estes momentos de actividade livre são também potencial contributo para o desenvolvimento cognitivo.

Este domínio é enfatizado pela teoria cognitivo-desenvolvimentista baseada na teoria de Jean Piaget, referência comum de toda as educadoras entrevistadas. Em linhas gerais é sabido que nos conceitos fundamentais daquela teoria o desenvolvimento intelectual é explicado por quatro factores a saber: a maturação, a experiência, a transmissão e interacção sociais e finalmente o processo de equilibração (Piaget, 1977). Estes factores são, quer de ordem interna quer de ordem externa e estão intrinsecamente ligados e dependentes uns dos outros. São eles que no seu conjunto constituem o "corpus" de suporte donde derivam os princípios básicos orientadores da elaboração de um modelo curricular para a educação de infância. O princípio fundamental desta teoria refere-se à importância atribuída ao contexto e à oportunidade dada à criança de manipular e

interagir com o mundo, de objectos e pessoas, como pano de fundo para o desenvolvimento cognitivo enfatizado por esta teoria, que põe a tónica do desenvolvimento primordialmente na acção levada a cabo pela criança na sua relação com os objectos. A actividade livre é o momento privilegiado para o desenvolvimento dos conhecimentos, mas é-o também para o desenvolvimento sócio emocional pela oportunidade dada à livre escolha, à tomada de decisões e à assunção por parte da criança de responsabilidade independência e competência. É no hibridismo resultante destas duas teorias que as educadoras orientam a sua acção educativa.

Embora a criança tenha algum tempo dedicado à actividade livre, a verdade é que há também um outro tempo que grande parte das educadoras reservam para as actividades orientadas, que são aquelas *“que correspondem àquilo que eu projectei fazer ao longo do ano”* (ed. E): dizem respeito à consecução de *“objectivos que se pretendem atingir, e faz-se algumas coisas em concreto, orientadas para atingir esses objectivos”* (ed., B). Com esta intenção são pré-programadas e pré-preparados actividades e objectos. As crianças serão *“obrigadas entre aspas”*, no dizer das educadoras (B/C), a fazer a tarefa. Normalmente estas tarefas podem ter como objectivo o desenvolvimento cognitivo - ex.: *“dar a cor amarela”* (ed. C) - são feitas em grupo e revestem um aspecto lúdico, *“é tudo feito a brincar”* (ed. A/B/C/D/E). Neste contexto estamos perante a instrumentalização do jogo ou da brincadeira, num artificialismo em que, segundo Freinet, *“não é o jogo que adapta e liberta mas sim um jogo artificial, preparado de antemão pelo educador”* (Palacios, 1988, p. 118). Segundo Palacios, Freinet insistia em mostrar a diferença entre a escola atractiva e a escola da vida, advertindo para a perigosidade dos *“jogos postos em circulação”* *“pelos métodos activos artificiais”*, *“pois são uma estreita maneira de encarar a necessidade infantil de exploração”* (ibidem). Todavia, se o principal objectivo tiver especificamente a intenção ou a preocupação com conteúdos ou pré requisitos académicos (iniciação à escrita e matemática), a actividade é individualizada, e as crianças, segundo a educadora B, têm que *“cumprir*

*uma ordem, porque a (minha) preocupação é uma escola primária que se avizinha (...). Esta é a nossa realidade (...) deve ser terrível estar uma manhã inteira ali sentados a fazer o que a professora manda*". Neste pressuposto as crianças devem habituar-se a adquirir determinados comportamentos, mesmo que para isso lhe antecipemos o "sofrimento". A criança, perante este tipo de actividades, mesmo que envoltas em ambiente lúdico, vê-se confrontada com a necessidade de realizar uma tarefa que não escolheu e para a qual nem sequer encontra sentido. Em casos como este as crianças aprendem, através do currículo oculto referido estritamente "às condições e às rotinas da vida escolar que regularmente geram aprendizagens desconhecidas", a obedecer "àqueles que detêm o poder", "a satisfazer as expectativas" da educadora, para "lhe obter a estima e os elogios ou qualquer outra forma de recompensa" (Eggleston, 1977 in Perrenoud 1995, p. 58), que vai desde poder ir "para as actividades livres" "ou ir para o recreio". Estas actividades orientadas assentam numa base teórica de acordo com a teoria behaviorista, cuja centralidade recai sobre o desenvolvimento do comportamento determinado quase exclusivamente pela influência do ambiente. (Gaspar, 1990). Esta teoria enfatiza os processos de aprendizagem conducentes "à expansão do repertório comportamental o que, em termos behavioristas, equivale ao desenvolvimento" (ibidem). Nesta perspectiva é preciso criar condições de aprendizagens que permitam a simultânea manutenção e generalização e aquisição de novos comportamentos. A montante ficam alguns comportamentos complexos que as crianças aprendem por imitação do comportamento de modelos - educadores ou colegas - desde que se identifique com o modelo e deseje obter o reforço dado. Os objectivos traçados na base desta teoria respondem em primeira mão às expectativas da sociedade em geral, e dos pais em particular, que acabam por pressionar as educadoras. Os interesses das crianças são praticamente ignorados. As actividades são estruturadas e previamente estabelecidas pela educadora. Embora este modelo não constitua o núcleo duro da organização das experiências dos jardins de infância que fazem parte da nossa amostra, ele

faz-se representar pelas actividades orientadas levadas a cabo, uma, duas ou três vezes por dia, segundo as educadoras entrevistadas. *"A tarefinha é uma actividade orientada, é a minha proposta, que eu dou, eles têm que responder àquele pedido. Todos os dias há uma tarefinha, é obrigatório (...) têm uma capinha para a tarefinha"* (ed. A). Neste contexto, caracterizado por um hibridismo de modelos, confunde-se o trabalho e o jogo; mascara-se o trabalho com o jogo não se sabendo muito bem definir as suas fronteiras. Parece-nos, então oportuno, e pertinente para os contornos do ofício de criança e do ofício de aluno, perceber a diferença entre estes dois meios de aprendizagem.

A grande diferença da acção educativa não está nas teorias de base mas na forma como cada uma das educadoras operacionaliza estas teorias e que tem a ver em nossa opinião com os processos de "objectivação" e "ancoragem" que normalmente ocorrem quando o conhecimento científico se banaliza.

Segundo Moscovici (1979) "a objectivação conduz como se sabe, a tornar real um esquema conceptual, a duplicar uma imagem numa contrapartida material, resultado que tem um efeito cognitivo: o stock de índices e de significantes que uma pessoa recebe, emite e mistura no ciclo das infra-comunicações, podem ser superabundantes" (p. 107-108). Numa tentativa de "reduzir o desvio entre as palavras que circulam e os objectos que as acompanham" (ibidem, p. 108), os "signos linguísticos", agarram-se às "estruturas materiais", numa tentativa de juntar a palavra à coisa. Objectivar será, então, transformar um excesso de significados em materializações, que ao naturalizarem-se assumem um símbolo real e, ao classificarem-se conferem à realidade um ar simbólico.

A ancoragem, segundo o mesmo autor, "designa a inserção de uma ciência na hierarquia dos valores e entre as operações realizadas pela sociedade" (ibidem, p. 171), isto é, "pelo processo de ancoragem, a sociedade muda o objecto social num instrumento que ela pode dispôr, e

este objecto é tomado numa escala de referências nas relações sociais existentes" (ibidem, p. 171).

### 7.2.2 Do brincar ...ao trabalhar

Ao perguntarmos às educadoras que connosco colaboraram por que, quando usavam as palavras "trabalhar" e ou "brincar" ao referirem-se às diferentes actividades do quotidiano do jardim de infância, deparámos com alguma hesitação emergente da perplexidade causada por uma questão sobre a qual jamais se interrogaram. Na tentativa de explicação para o facto as opiniões dividem-se. Para umas tudo depende: *"se estão a criar alguma coisa, a construir, eles estão a trabalhar, quando estão na casinha eles normalmente estão a brincar, é assim que eles dizem; talvez seja esta a ideia que eu lhes transmito"*. *"A colagem, o desenho, as construções, (...) fazer na mesa, estão a trabalhar, se estão na casinha e na garagem com os carros, aí estão a brincar"*. Mas também pode ser uma ideia já de casa deles, quando lhes dão uma boneca mandam-nos brincar e não trabalhar: *"Mas penso que tudo o que se passa no jardim é trabalho"* (ed. A). Para outras o trabalho e o brincar confundem-se na medida em que aquele é realizado *"sem ter a noção que é uma obrigação, é fazer a brincar. Eles fazem-no através da brincadeira"* (ed. B). Esta tentativa de explicação está muito perto da instrumentalização do jogo como consequência dos métodos activos, que Freinet criticava.

Entre o brincar e o trabalhar estabelece-se uma circularidade, justificativa da instrumentalização do jogo, que possivelmente foi sendo construída ao longo do tempo, desde a introdução da brincadeira na educação de infância, que não deixou clara a fronteira entre o brincar livre e o brincar supervisionado, ambos relacionados, ao que parece, com a proposta de Froebel. Esta proposta continha, como vimos (no capítulo 4), a brincadeira livre e espontânea da criança e os "dons" e "actividades", como suporte para o desenvolvimento, permitindo a variação do brincar entre actividade livre e actividade orientada. Segundo Kishimoto, (1998), os

programas Froebelianos permitem a inclusão de actividades subsidiadas por pequenos objectos geométricos – os dons -, com os quais se realizam actividades orientadas – as ocupações -, intercaladas por canções e movimentos variados com ou sem música. A oscilação mais para um lado ou mais para o outro ficou dependente da apropriação destas duas perspectivas e da forma como estas foram divulgadas; isto é, onde foi posta a ênfase na brincadeira livre ou no uso directivo dos dons Froebelianos esta apropriação não deixou de estar imersa em questões de ordem política, económica e cultural (Kishimoto, 1998). Tendo em conta esta divisão interna da brincadeira, achamos oportuno chamar a atenção para o facto de em Portugal se ter divulgado mais o material froebeliano - os dons- como actividades onde o educador à partida faria uma intervenção mais directiva, supervisionada, do que na brincadeira livre. Isto permite-nos dizer que hoje os dons, suporte da acção docente, são os materiais pedagógicos que permitem a aquisição de habilidades e conhecimentos justificativos dos jogos educativos; no entanto certas actividades derivadas das ocupações ainda se mantêm, como as colagens, usando materiais diversificados, argila e ou mais usualmente agora plasticina, e as fichas. Estas últimas já pertenciam a um conjunto de jogos educativos sugeridos por Decroly (Kishimoto, 1998). As fichas, que exigem especificamente apenas exercícios gráfico, divulgaram-se e têm-se mantido na educação de infância. A esta adopção não é alheio o facto de ser uma metodologia pouco dispendiosa, tendo em conta a dureza dos factos reais da implementação e expansão da educação de infância entre nós, realizadas prioritariamente, como vimos na análise documental do capítulo quarto, em zonas do meio rural e com acentuados índices de insucesso. Estas condições de expansão apelavam à necessidade de educação de infância compensatória e preparatória para a escola. Neste sentido a tónica foi posta nas “ocupações” brincadeira orientada e supervisionada, intercaladas por canções e jogos de movimento menos exigentes em termos de material do que a brincadeira livre, à qual estão subjacentes materiais diversificados e eventualmente mais dispendiosos que suportem todo o jogo simbólico e para os quais a verba

atribuída se revelava insuficiente, como também já o documentámos no capítulo quarto deste trabalho.

A ambiguidade com que se apresenta "o trabalho" e "o jogo" parece ter raízes profundas construídas e consolidadas por constrangimentos de vária ordem. Todavia na explicação da educadora A encontramos alguma convergência com estas raízes. Dizia ela que trabalhar para as crianças estaria mais relacionado com actividades que se realizassem na mesa, que como sabemos implicam a posição de sentado. Estas actividades são especialmente o desenho, a colagem, plasticina e jogos educativos. Como brincar, as crianças percebem a actividade levada a cabo na casinha e na garagem. Uma análise semelhante foi feita pela educadora D. Embora para ela, *"trabalho é tudo o que fazem na sala, brincadeira é tudo o que fazem na sala"*, para as crianças ela afirma que elas fazem diferença. *"A casinha é mais brincadeira com brinquedos, o que não quer dizer que não seja positivo. Desenho, colagem etc., eu acho que isso para eles é mais trabalho porque precisam de mais concentração, na casinha as coisas surgem, acontecem..."*. Por outro lado podemos ler nas entrelinhas das entrevistas que, as educadoras também acabam por intervir mais nas actividades de "mesa" que na casinha ou garagem. *"Dou muita importância ao desenho (...) tudo o que vemos tem de ser registado eles já sabem (...) tento motivá-los com materiais que não se usam no dia a dia; outras canetas outras folhas; material em melhores condições, (...) também dou muita importância aos jogos e quando eles começam um jogo têm que o acabar, os jogos não são para deixar a meio (...) no princípio faço jogos com eles para aprenderem a utilizar o jogo (...). Os jogos de atenção e desenho são duas coisas em que eu puxo muito por eles"* (ed. E). A educadora A diz prontamente que interfere *"muito mais nas mesas, porque aí eles estão a trabalhar com tesouras, tintas, colas e pedem ajuda mais vezes. Quando está a mesa de desenho com miúdos a desenhar eu vou falar com eles sobre o que estão a fazer ou simplesmente pôr o nome e a data"*.

Podemos constatar que o trabalho está relacionado com actividades levadas a cabo nas mesas, quer na opinião das educadoras, quer na percepção das crianças. O porquê, vamos tentar desocultar pelo sentido das tarefas que aí se realizam. Em primeiro lugar essas tarefas, *“é um trabalho para guardar e nós dizemos que vão levar os trabalhos para casa na pasta para ser apreciado pelo pai e pela mãe”*, (ed. C). Esses trabalhos têm não raras vezes um carácter obrigatório: *“é obrigatório”*. *“Eu obrigo-os talvez um bocadinho. A minha preocupação é tentar que comecem a ter a noção de que têm que estar ali quer queiram quer não, mas só os mais velhinhos”* (ed. B). Em segundo lugar são alvo de uma supervisão mais sistemática e de uma intervenção mais directiva, e apontam para objectivos específicos: *“eu vou falar com eles sobre o que estão a fazer”* (ed. A); *“há mensagens que queremos mandar para casa (...), e tento que eles pintem as coisas conforme a realidade, ex. tu não tens o cabelo verde, não há pêras azuis...”* (ed. C); *“no princípio faço jogos com eles para aprenderem a utilizar o jogo”* (ed. E). São exemplos como estes que acabam por transformar o lúdico em trabalho, subtraindo-lhe a fantasia, a imaginação, obrigando a criança a pôr mãos ao boneco incompleto, quando afinal este, para o artista que o desenhou, apenas as tinha escondido atrás das costas. Quantas vezes o adulto, na tentativa de transmitir conhecimento, “corrige” o trabalho das crianças obrigando-as a acabar o que já está acabado, transformando todo o prazer na penosidade do trabalho. Do ponto de vista do adulto não está certo as pêras serem azuis, mas na fantasia da criança tudo pode ter lugar. Em terceiro lugar têm que apresentar quase sempre um produto final: *“os jogos não são para deixar a meio”, “Têm que fazer e fazer até ao fim (...)”* (ed. B). A esta necessidade de *fazer até ao fim* está subjacente a necessidade de criar o sentido da responsabilidade, do dever de acabar algo que se iniciou: *“devemos responsabilizá-los um bocadinho (...), há algumas regras que se devem colocar. Mesmo que não estejam motivados como eu*



*pretendo, lá está, pelo menos ficam sentados, pode até sair do círculo*<sup>41</sup>, *mas para os cantinhos eu não deixo ir*" (ed. C). Esta preocupação tem certamente grande valor educativo: eles têm que "perceber que não é só fazer por fazer. Eu digo, vamos fazer esta ficha, em baixo colam lá, etc., eu, aí, estou a dar-lhes outras noções mas de uma maneira quase obrigatória, porque eu quero saber se eles ouvem a minha mensagem e conseguem estar ali do princípio até ao fim" (ed. B). O que não é imperioso é que se acabe a tarefa naquele momento, ela pode ser interrompida pelo cansaço e retomada mais tarde, como referem as educadoras A e D: "têm de acabar o que começaram, se não for hoje acabam amanhã." (ed. D). A educadora A confirma esta atitude dizendo que "nem sempre se consegue acabar tudo por razões de tempo ou até mesmo de disposição, mas não faz mal, amanhã ou depois acabamos. Eles quando estão interessados não se cansam nem se esquecem, se isso acontecer cá estamos nós para lembrar. Eu até tenho um lugar "dos assuntos na mesa" onde ao fim do dia escrevemos o que deixamos a meio".

Esta outra forma de dar sentido à necessidade de acabar o que se começou remete-nos para a importância da continuidade da experiência - "a actividade sustentada" (Vasconcelos, 1997) - como importante contributo "para a qualidade da vida intelectual das crianças" (ibidem, p. 229)., visto que "as actividades que são interrompidas têm uma probabilidade muito maior de serem retomadas, concluídas e recordadas do que as actividades comparáveis que são completadas sem interrupção" (Bruner, 1999, p. 149), sendo necessário que as actividades tenham "início, um plano e um fim" (ibidem). Esta continuidade sugere que o jardim de infância seja o "lugar onde as crianças vivam a sua vida" - dizia-nos a educadora A - "por isso eu alimento muito a curiosidade que eles têm pelas coisas. Curiosamente, agora andamos envolvidos num projecto que nasceu da curiosidade deles,

<sup>41</sup> O círculo, ou o risco é o espaço que algumas educadoras usam, para as crianças se sentarem com alguma ordem, enquanto estão reunidas, em grande grupo, com o propósito de serem realizadas algumas rotinas. Na sala da educadora E, as crianças devem sentar-se sempre no mesmo lugar, pois este está identificado com um símbolo próprio.

*em apanhar bichinhos no nosso jardim, lá fora. Olha até eu tenho aprendido imenso (...), recorreremos aos pais e aos livros (...), andam muito entusiasmados. Mas tudo isso traz para a sala imenso material, novos instrumentos (...)*. É neste sentido que Dewey (1859-1991) afirma que a “curiosidade torna-se intelectual, quando se transforma num interesse pelos problemas, provocado pela observação das coisas e acumulação de material” (in Vasconcelos, 1997, p. 229).

Para a educadora D, “é *um lugar onde eles brincam e nós trabalhamos para que a brincadeira deles possa ser frutuosa*. Neste sentido a preocupação destas educadoras assenta numa concepção de educação que se preocupa mais em mostrar o “que é o mundo e não inculcar a arte de viver” (Arendt, 1968, p. 250).

O *brincar* está mais relacionado com o jogo simbólico. Embora faça parte das actividades livres, não está tão sujeito ao controlo da educadora. Aí, *“nas brincadeiras eles não sentem essa responsabilidade de ir até ao fim. É isso que noto”* (ed. B), talvez porque a educadora não exija nenhum produto final que se possa meter na “capinha”, para mandar para casa, porque seria impossível. Talvez um pouco por isso a intervenção aconteça só *“quando está um bocado de desordem”* e nessa altura convida-se *“o menino que estiver a mais (para além dos 4; a regra) a ir para outro lado, para um jogo ou outra actividade qualquer”* (ed. A/C).

Deste contexto emerge a importância que as educadoras atribuem às actividades das crianças. Embora unanimemente digam que *“são todas muito importantes”*, os factos levam-nos a inferir que a brincadeira livre será aquela que menos importância tem, para as educadoras. Esta inferência tem a ver com o que aqui foi analisado, mas também com outra análise feita em torno das regras no capítulo sexto, na qual é visível pela “lei da regra” que o número de crianças que pode ter acesso à brincadeira livre e espontânea, conotada com o jogo simbólico, é limitado; (4 crianças na casinha e 3 ou 2 na garagem), e que ao mesmo tempo para as “ocupações” nas mesas nenhuma educadora limitou o acesso; logo, é concedido mais espaço às

actividades mais "nobres". Esta atitude pode ser lida como indiciando pouca crença por parte das educadoras no potencial educativo da brincadeira livre mas também pode resultar da impossibilidade de se tornar visível o trabalho aí desenvolvido; o que dificulta a crença naquilo que não é objectivável e afirma a necessidade de uma avaliação objectiva e reconhecimento pela comunidade educativa e paternal, não vá alguém pensar, como dizia a educadora B, que "*lá é só brincadeira*". Pode-se, ainda que hipoteticamente, inferir que as crianças estarão mais expostas ao trabalho - tarefas que para si não fazem sentido mas que devem "cumprir" segundo a ordem da educadora - do que à brincadeira, no sentido de realizarem tarefas escolhidas livremente e feitas com a mesma liberdade, onde possam fantasiar sem terem que andar no caminho estreito da imitação, como dizia Froebel.

É interessante que a diferença empiricamente estabelecida, em termos globais, entre o que é o "trabalhar" e o que é "brincar" contém muitos pontos comuns com o que teoricamente está definido. Bruce, (1998) apelando para o valor da brincadeira livre, resume doze aspectos fundamentais. Deles retiramos os que apresentam traços mais comuns com o que aqui se definiu em termos de brincadeira, mas também aqueles que possam ajudar na valorização da brincadeira livre.

1º aspecto - "É um processo activo sem um produto final (Rubin et al. Adaptado);

2º aspecto - É intrinsecamente motivado (ibidem);

3º aspecto - Não obedece a pressões externas (...);

4º aspecto - É sobre os possíveis mundos alternativos que envolvem o "suposto" (...). Isto inclui ser imaginativo, criativo, original e inovador;

5º aspecto -- É sobre participantes afundando-se em ideias, sentimentos e relações. Envolve reflectir sobre e em, levando a ter conhecimento do que sabemos (...);

6º aspecto - Usa activamente experiências anteriores, incluindo lutas, manipulação, exploração, descoberta e prática (Rubin et al. Adaptado);

12º aspecto - É um mecanismo integrante, que junta tudo o que aprendemos, sabemos, sentimos e compreendemos" (p. 164).

## CAPÍTULO 8

### CONCLUSÃO/REFLEXÃO

## **Capítulo 8 Conclusão/Reflexão**

### **8.1 A educação de infância (e)ternamente (com)prometida**

Nascida sob o signo de um novo paradigma, a educação de infância emergiu de novas teorias anunciadas por uma plêiade de pedagogos que surgiu no início do século XX, e que, no seu conjunto, traziam novos olhares para a educação, traduzidos em novas concepções de criança, e de educação. Na sua essência, estas teorias valorizavam a liberdade da criança, a sua necessidade de actividade motivada intrinsecamente a partir das suas necessidades e dos seus interesses, apontando para uma escola “pela vida, para a vida” (Decroly). Neste sentido as crianças deveriam ser colocadas em situações de experiência directa: explorando, manipulando objectos e aprendendo através da resolução de problemas autênticos, “learning by doing” (Dewey in Rocha 1988, p. 65).

Todos os fundadores da Escola Nova sublinhavam a importância do meio ambiente para o desenvolvimento da criança, preocupação hoje muito presente entre as educadoras que conosco colaboraram. Embora hoje estejam presentes muitos pressupostos de uma educação subsidiária de pensamentos destas correntes pedagógicas, que ternamente prometeram uma educação que tinha como pano de fundo o desenvolvimento integral e harmonioso, referida por Decroly como “actividade globalizadora”, a verdade é que algo se perdeu, se transformou. Rousseau dizia que “tudo está bem ao sair das mãos do Autor das coisas; tudo degenera entre as mãos dos homens” (in Rocha 1988, p. 41). Talvez por esse motivo Decroly, segundo Mialaret (1969) “jamais escreveu um livro sobre o seu método, o qual, no entanto foi um dos mais revolucionários da história da pedagogia e cujas consequências ainda não foram todas tiradas. Ele temia que ao colocar o preto sobre branco as suas principais ideias, directrizes, métodos e técnicas, a educação que ele instaurava perdesse algo do seu dinamismo, da sua adaptabilidade, do seu poder de renovação” (p.5).

Este receio da perda do “dinamismo”, da “adaptabilidade” e do “poder de inovação” encontra justificação, segundo o nosso ponto de vista, em duas razões pertinentes nesta pesquisa que se confrontam com a circularidade dos factos e opiniões.

A primeira razão aponta para o facto de que, se por um lado a educação de infância emerge em condições teóricas favoráveis ao seu desenvolvimento, enquanto “educação negativa”<sup>42</sup>, por outro lado a sua implementação e expansão foram presididas por um paradigma mecanicista criticável não tanto pelos seus erros mas pela visão dualista do mundo que separa sujeito e objecto, valor e direito, poder e conhecimento, mente e corpo, local e global (Maclaren, 1989, Ramos, s/d). Este paradigma apenas reconhecia a “educação positiva”<sup>43</sup>, ou seja a educação como instrução. Assim a educação de infância esteve desde sempre exposta aos perigos de uma educação instrucionista, que valorizava aprendizagens de utilidade escolar. Esta primeira razão é o pano de fundo de uma tensão que se gerou no seio da educação de infância entre dois paradigmas desenhados por directrizes com pendores diferentes: o paradigma da autonomia com a tónica no desenvolvimento integral e harmonioso, potencializador do “ofício de criança”, e o paradigma da utilidade de pendor escolarizante, enfatizando aprendizagens de preparação para a escola, potencializador do “ofício de aluno”. A educação de infância vai caminhando, assim, acorrentada por um paradigma que, (e)ternamente a compromete e, aspirada por outro que ternamente a promete.

A segunda razão plausível para este receio, não menos complexa, emerge de uma circularidade alimentada por um conjunto de processos que se constituem em representações várias que, ora “engendradas pelas relações e pelo modo de produção”, se põem a serviço de ambos elaborando-se em ideologia e cientificidade” (Léfèbvre, 1980, in Penteado,

<sup>42</sup> Para Rousseau a “educação negativa”, é aquela em que o educador (quase) se limita a preparar o ambiente onde o educando fará as suas experiências pessoais” (in Rocha, 1988, p. 45).

<sup>43</sup> Segundo o mesmo autor, a “educação positiva”, “é aquela em que o educador orienta, instrui ou aconselha o seu pupilo” (in ibidem).

1998, p. 135) ora, vindas de longe, "do mais profundo; de sociedades anteriores" (ibidem), se modificam e desprendem dos seus arquétipos simbólicos, perdendo a sua essência. Dentre aqueles processos, a "objectivação e a ancoragem" (Moscovici, 1979) são, de facto os fundamentais na elaboração das representações sociais que povoam as nossas mentes.

A compreensão destes mecanismos permite-nos tornar inteligível o modo como cada sociedade, e cada um, se apropriam do conhecimento científico das teorias, transformando-as materializando-as, adaptando-as ou simplesmente rejeitando-as, para mais tarde as reabilitar como uma inovação. Estes mecanismos são em parte os responsáveis pela selecção feita, ao longo do tempo, de factos e ideias, perpetuada pela prática das educadoras, como o ilustram as rotinas, algumas delas ancestrais, que ainda hoje se mantêm como sinais evidentes da educação como um espaço que se escolarizou apesar do forte contributo das novas pedagogias. Podemos apontar como exemplo o uso do "comboio", uma prática que remonta às salas de asilo; o uso das "fichas", retiradas ao conjunto de jogos propostos por Decroly, perdendo, talvez deste modo o sentido da sua realização; o "risco" de Montessori, que não raras vezes é lugar onde se espera muito tempo, (às vezes com lugar marcado sempre ao lado do mesmo colega) aprendendo a fazer tempo (para aquilo que se deseja); as actividades orientadas e individuais, talvez uma interpretação que se desprende das "ocupações" froebelianas, a lembrar tarefas escolares com início e fim.

Possivelmente estes dois processos - a "objectivação" e a "ancoragem"- pela possibilidade de o primeiro permitir "que os elementos representados de uma ciência se integrem numa realidade e de o segundo permitir perceber o modo como eles contribuem para modelar as relações sociais e como eles as exprimem" (Moscovici, 1979, p.173), têm influenciado a educação de infância, deixando no interior dela marcas, visíveis da sua acção, sendo que essas marcas, são também elas o resultado da naturalização e da classificação, pelas quais cada uma das educadoras,

segundo o seu "stock", tenta transformar o excesso de significados em materializações atribuindo-lhes um símbolo real, mas que ao serem classificadas, envolvem a realidade no ar simbólico. Neste sentido é compreensível que algumas das educadoras orientem a sua acção educativa segundo um currículo emergente, e outras o façam segundo uma mestiçagem curricular inscrita no "currículo como fétiche". Daí a longevidade da tensão entre os paradigmas, da autonomia e da utilidade, simultaneamente alimentados por práticas que ora enfatizam um, ora enfatizam outro.

Neste sentido a tónica fará deslizar o fiel entre um e outro paradigma oscilando entre a aproximação e o afastamento de um ou de outro. Deste ponto de vista, a tónica atribuí às rotinas, um sentido e um fazer que as tornam diferentes de sala para sala, resultando desse facto efeitos diferentes quer pela apropriação de técnicas e sua utilização, quer pelo significado atribuído ao jogo, utilizado conforme a materialização feita das teorias que o suportam, e na mesma medida, a actividade: livre ou orientada. Esta última, no paradigma da utilidade, aparece como um trabalho imposto que exige um produto final, começado e acabado dentro de um limite de tempo, também ele arbitrado pela educadora. O mesmo tipo de actividade no paradigma da autonomia traduz-se num projecto, emergente dos interesses das crianças e alimentado pela sua curiosidade., através do qual as crianças exercem o seu "ofício de criança". Neste contexto a orientação feita pela educadora assenta numa intervenção indirecta, "suave", conduzindo as crianças mas deixando-as caminhar pelo seu pé. A tónica posta no paradigma da autonomia, gerido pela relação, pode anular a necessidade de algumas das regras, que pela sua existência, ao conferirem funcionalidade ao jardim de infância, têm vindo a transformá-lo cada vez mais num espaço escolarizante em prejuízo de um espaço educativo. Este espaço, quanto mais escolarizante se revelar, maior será a probabilidade de a criança substituir o seu "ofício de criança", pelo "ofício de aluno".



Ao longo deste trabalho identificámos algumas aplicações erradas de princípios pedagógicos cuja bondade seria difícil de negar, ou de efeitos perversos de modelos organizacionais mais ou menos impostos pela lógica do sistema, traduzidos por situações vividas e experienciadas através de actividades que se perpetuam, tecendo um pano de fundo, que segundo Illich não é mais do que “um sistema de conhecimentos e de regulação em discordância constante com as necessidades” (Snyders, 1988, p.218) das crianças privando-as não raras vezes da sua experiência, da sua actividade – o jogo. Este conjunto de factores é revelador da transformação do espaço educativo em espaço escolar, onde a funcionalidade, traduzida pelo conjunto de regras, tem vindo a obliterar a relacionalidade, empobrecendo e transformando a relação pedagógica que tantas vezes perde a oportunidade de se servir de interacções e conflitos para promover a aprendizagem. Desta feita à inevitabilidade da transformação da relação pedagógica pautada pela funcionalidade requerente de um outro “ofício de educador” corresponde a transformação do “ofício de criança”, que se deixa sobrepor pelo “ofício de aluno”.

A esta transformação do espaço educativo em espaço escolar e a consequente transformação da relação pedagógica, está subjacente um processo de naturalização no qual se oculta a sua construção social e histórica, do qual demos conta no primeiro capítulo deste trabalho. Segundo João Barroso (1995,p.79) aquela organização pedagógica tem a sua génese na passagem de uma relação dual para uma relação mestre-classe cuja pretensão é “ensinar a muitos como se fossem um só” ligada à adopção do “modo simultâneo”, por oposição ao “modo individual”<sup>44</sup>. Deste modo a naturalização constitui um obstáculo à reflexão para a conscientização dos educadores no sentido de compreenderem que são as exigências de um espaço escolarizado que conduzem à necessidade de gerir uniformemente

<sup>44</sup> No “modo simultâneo”, a ‘escola’ é um espaço disciplinar, ‘hetero-organizado’ e unifuncional, (...) dirigido pelo professor segundo regras estabelecidas” (Barroso, 1995, p. 72). No ‘modo individual’, a “‘escola’ é um espaço ‘natural’, auto-organizado e multifuncional que recria de certo modo o espaço domestico onde coabitam várias pessoas com tarefas diferentes e simultâneas” (ibidem).

os espaços, os tempos e até mesmo os grupos de crianças com regras, recompensas, elogios ou repreensões públicas que causam constrangimentos tendo muitas vezes efeitos não desejados, incomensuráveis. De facto, neste espaço escolarizado é preciso impedir toda a confusão, dividindo os três Cs que se combinam no jardim: as crianças, o contexto e o conteúdo. Desta organização escolar resulta não só uma economia de tempo, tão necessária à obrigatoriedade de "ter de acabar" e "fazer até ao fim" num tempo limitado o que se começou, mas também uma economia de energias subtraída às inter-relações, deste modo menos intensas.

A aprendizagem do "ofício de aluno" encontra, num lugar assim concebido, várias portas de entrada ao "ofício de aluno" e de saída ao "ofício de criança". Estas portas são nomeadamente actividades e rotinas que se distribuem por tempos; regras explícitas e ou implícitas que dividem espaços, materiais e até mesmo as crianças, transformando as relações entre todos os intervenientes. Queremos com isto dizer que, ao enfatizar-se a aquisição de habilidades, saberes e comportamentos que respondem directamente a uma cultura de deveres que a escola valoriza - o que a extensão do princípio da sequencialidade curricular não deixou claro - se abre um campo de possibilidades ao exercício do "ofício de aluno", visto que a criança realizará um trabalho rotineiro muitas vezes sem sentido para ela, sujeito a regras, que não escolheu, mas que terá de fazer, e fazer até ao fim.

Estas aprendizagens têm lugar na medida em que o jardim é de facto "uma organização especializada acolhendo regularmente crianças em locais determinados para tal, estando estas intencionalmente submetida a acções pedagógicas e a actividades de aprendizagem" (Perrenoud, in, Reis, 1985, p. 79), condições suficientes, segundo aquele autor, para classificar um espaço assim caracterizado como um lugar escolarizante. Destes pressupostos depreende-se que o jardim de infância é um lugar escolarizante e como tal propício à aprendizagem do "ofício de aluno".

Obviamente que a criança está, no contexto do jardim de infância, sujeita a uma acção pedagógica prolongada mais ou menos planificada e concretizada por actividades inscritas num currículo muitas vezes pouco consciente, mas cheio de boas intenções. Na verdade o conjunto de regras, ainda que explícitas e “negociadas” com as crianças, conduz à interiorização da conformidade com a regra e, de uma forma ainda mais oculta, conduz à aprendizagem da renúncia à satisfação de seus interesses e necessidades uma vez que há uma discordância constante entre estes, as regras e a maior parte dos objectivos específicos e actividades pensados a priori, pré-definidos por algumas educadoras.

Em suma, há aprendizagens que se realizam através de um currículo oculto, como dinâmica social, conscientemente construído pelos agentes educativos, de que fazem parte determinadas regras e normas; e ainda de um currículo oculto das próprias educadoras, como mostra o exemplo do paradigma da censura analisado por nós, a que Jackson (1968) se refere dizendo que “nos grandes grupos, a utilização do elogio e do poder, que se combinam para dar um sabor distinto à vida da sala (...), formam um currículo oculto, que cada estudante deve dominar se quiser dar-se bem” (in Silva, 2000, p. 81). Este currículo oculto, aliás, não é da exclusividade do âmbito escolar mas está presente em qualquer espaço educativo contribuindo de certa forma para a aprendizagem do “ofício de aluno” pela força do “habitus”, através do qual se aprende particularmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que na maior parte das vezes conduzem ao conformismo, à obediência e também ao individualismo.

Para finalizar apenas salientaremos que o “ofício de aluno” é intrínseco ao processo de escolarização. Isto é, à escolarização está sempre subjacente a aprendizagem do “ofício de aluno”. Deste modo o importante será lutar contra o “ofício de aluno” aprendido no jardim de infância, que pouco a pouco tem vindo a perder a sua especificidade assente numa educação que se desprende do seu arquétipo – o desenvolvimento global e harmonioso da criança – deixando-se contagiar pelo “vírus escolarizante”.

Deste modo também no âmbito da educação de infância se tem confundido educação e instrução, dando a esta o lugar primeiro, visto que é mais facilmente visível e responde mais imediatamente às necessidades materiais que caracterizam as nossas sociedades (Weil, 1996), deixando cair a educação, "enquanto tentativa mais negativa que positiva, de permitir que cada um encontre um sentido para a sua vida" (Pombo, 2000, p. 16) e viva a sua vida "aqui e agora". Esta luta pressupõe uma vigilância no sentido da conscientização de todos os agentes sociais implicados na educação de infância para o real perigo da descaracterização da educação de infância obliterando o "ofício de criança" pelo "ofício de aluno" potencializado pela inclusão da educação de infância nas configurações organizacionais do sistema educativo, o que implica a presença de constrangimentos de várias ordens que conseqüentemente influenciam as práticas dos jardins de infância. Neste sentido, é urgente desocultar o que as restrições, impostas por regras e fazeres descontextualizados muitas vezes desnecessários, fazem às crianças. O essencial será analisar tudo o que, com a intenção de fazer aprender, provoque efeitos contrários: perda de gosto pelo trabalho e pelo saber, aborrecimento, podendo conduzir, não só à aprendizagem do "ofício de aluno", mas também à degradação da relação social (Perrenoud, 1995). O importante será acreditar que é pela e na educação que se preparam as crianças para a instrução, "por consequência, para além da instrução e acima dela, há lugar para a educação" (Weil, 1996, p. 65) enquanto lugar onde também se "decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsarmos do nosso mundo (...), para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto" (Arendt, 1961, p. 52-53).

Logo é pertinente voltarmos a pôr na mesa as questões em torno da necessidade de se reflectir em conjunto sobre as práticas. Esta é uma necessidade que as nossas entrevistadas explicitaram ao dizerem que "às vezes, é preciso determinadas pessoas ou até entrevistas como esta (ed. B), ou "estudos para nós reflectirmos" (ed. A), ou "a presença de alguém de fora

*que diga se estou a fazer bem ou não; a malta anda p'raqui sozinha a fazer o melhor que pode e sabe"* (ed. D). Neste sentido, salvaguardando os "erros" e insuficiências, a educadora D diz que em sua opinião *"o jardim de infância é muito bom mas não é a sétima maravilha"*. Talvez porque, acrescentaremos nós, metaforicamente, lhe tenham retirado a "salsa".

## 8.2 A educação de infância – Um lugar para 4 Rs

Embora aparentemente autónomo, o jardim de infância, enquanto depositário das produções, transformações, naturalizações e classificações que tiveram lugar ao longo da sua história, mantém uma dialogicidade constante com os paradigmas em questão, apresentando-se como um lugar de paradoxos e ambiguidades, cuja resolução passa pela reflexão conjunta das práticas. Essa reflexão necessita, por isso, de uma base teórica que permita a desconstrução dos neologismos que vão do conceito de educar ao conceito de cuidar. Através dessa reflexão será possível, "desocultar o currículo oculto" (Silva, 2000, p. 84) tornando-o menos eficaz, reduzindo os seus efeitos, o que provavelmente permitirá alguma mudança. Neste contexto esperamos que os resultados do nosso estudo possam ser um contributo útil para todos os agentes sociais implicados na educação de infância, em particular para as educadoras de infância, no sentido da reafirmação do jardim de infância, que hoje se apresenta descaracterizado pelo arranjo sistemático a que tem sido sujeito, responsável pela selecção de experiências que conduzem à perda da sua especificidade - de lugar de perguntas, de curiosidade que alimentam necessidades e interesses das crianças. Assim sendo talvez seja oportuno apontar para a realização de trabalhos de investigação no âmbito da educação de infância através dos quais se procure resultados que desocultem o tipo de aprendizagens que as crianças realizam através dos vários currículos, particularmente do currículo oculto, partindo da interrogação sobre o que é que as crianças (des)aprendem no jardim de infância, tendo em conta as pressões que as

educadoras sentem e os constrangimentos do sistema, particularmente no novo modelo de gestão.

Na mesma linha de pensamento apontamos para a necessidade de ressignificar os neologismos responsáveis por ambiguidades e paradoxos que contribuem tanto para a miopia da praxis como para a instalação de uma prática rotineira, procurando dar-lhes sentido. Neste processo, parece-nos oportuno seguir o conselho de João dos Santos (1983) procedendo à reedição de algumas obras: Faria de Vasconcelos, António Sérgio, João de Barros, entre outros, e ao reencontro com os fundadores da Escola Nova.

Será necessário reabilitar o valor da brincadeira livre e da curiosidade como motivação endógena: da actividade espontânea da criança, como meio de desenvolvimento e aprendizagem. Trazê-las para o centro dos currículos da educação de infância reafirmando a sua importância desde o passado até ao presente e para o futuro. Esta reafirmação está em conformidade com A Carta dos Direitos Internacionais da Criança (1989), que diz que toda a criança do mundo tem o direito de brincar (in Bruce, 1991). Se o direito de brincar é para ser traduzido na prática, precisamos de fazer duas coisas: "Proporcionar às crianças as condições e os meios para que se desenvolvam de acordo com os seus interesses, de preferência em contacto com a natureza a vida real" (Barros, 1999, p. 59), e assegurar que as crianças tenham acesso a essas oportunidades. Esta combinação complexa parece ter resposta na "velha" metodologia de projectos que as educadoras A e D usam para resolver a diversidade e pluralidade de interesses normalmente acompanhados pela imensa curiosidade que assenta numa agenda de perguntas e não de resposta.

Reflectir, Resignificar, Reabilitar e Reeditar são os 4 Rs que nos parecem importantes no âmbito da educação e particularmente a educação de infância, aquela que em nossa convicção, deve estar eternamente comprometida com o paradigma da autonomia concordante com uma cultura de direitos. O direito à realização pessoal expresso na "experimentação de limites". através do qual se realiza a compreensão crítica do mundo e se

descobrem novas possibilidades" (Sarmiento, 2000, p.1 37), "o direito à inclusão social, intelectual cultural e social, que permite a cada criança ser autónoma no interior da respectiva comunidade, e o direito à participação na prática e decisões colectivas" (ibidem). Esta lógica de direitos encerra alguns desafios propostos aos educadores, sendo o principal a relação paradoxal anunciada por Perrenoud que consiste em "servir-se do seu poder para emancipar o aprendente". É nesta lógica de direitos que o jardim de infância deve lutar pelo "ofício de criança", procurando que este lugar seja um espaço de oportunidade, dada à criança, de levar uma vida que a satisfaça na "curiosidade de todas as coisas; deve ver tudo que houver de singular à sua volta – é muito agradável ver estas coisas e muito útil sabê-las", (Montaigne in Grácio,s/d,p.11),pela interrogação crítica do mundo.

Neste quadro muitas são as competências do educador que necessariamente terá de saber gerir as tomadas de decisão; como, quando e que competências usar em determinado momento. Tal como um artista, ele necessitará de liberdade, de sensibilidade e de conhecimentos de competências técnica, porque educar é uma arte necessitante não só de técnica adquirida, "mas também de algo que provém das crenças mais profundas de cada um de nós e da nossa paixão pelas crianças e pelo Mundo" (Walsh,1994, in Vasconcelos, 1997, p. 251), e que nos devolve a lembrança de que só temos uma infância.

Então "Deixem estar as crianças no jardim: A escola pode esperar (Ribeiro, 1997).

## BIBLIOGRAFIA



## BIBLIOGRAFIA

- AMIEL; A. (1996), *Hannah Arendt Política e Acontecimento*. Instituto Piaget, Lisboa.
- APPLE, M.; TORRES, C. A.; FURTER, P.; PUIGGRÓS, A.; FERNANDES, J. V.; SAUL, A. M.; NÓVOA, A. (1998), *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto Editora, Porto.
- ARENDT, H. (1961), A Crise na Educação, in POMBO; O: (2000), Quatro textos excêntricos. Relógio D'Água Editores, Lisboa
- ARENDT, H. (1968), *la Crise de La Culture*. Huit exercices de pensée politique. Texto Policopiado.
- BARDIN, L. (1977), *Análise de Conteúdo*, Edições 70, Lisboa
- BARROS, E. (1999), *Andar na Escola com João dos Santos*. Editorial Caminho, Lisboa.
- BARROSO, J. (1995), *Liceus – Organização Pedagógica e Administrativa (1836-1960)*. Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, Lisboa.
- BOUTINET, J. P. (1990), *Antropologia do Projecto*. Instituto Piaget, Lisboa.
- BROUGÈRE, G. (1995), *Brinquedo e Cultura*. Cortez Editora, São Paulo.
- BRUCE, T. (1991), *Time to Play: In Early Childhood Education*. Hodder & Stoughton, Londres.
- BRUNER, J. S. (1999), *Para Uma Teoria da Educação*. Relógio D'Água Editores, Lisboa.
- CAMOESAS, J. (1923), *A proposta de Lei Sobre a Reorganização da Educação nacional*. In antologia.
- CHAMBOREDON e PRÉVOT (1982), *O Ofício de Criança*, in Grácio e Stoer, *Sociologia da Educação II, A Construção Social das Práticas Educativas*, Livros Horizonte, Lisboa.
- CANÁRIO, R. (1997), *Nota de Apresentação*, in Mirna, M. (org) *Educação de Infância e intervenção Comunitária*, Cadernos ICE,4, Setúbal

- CANÁRIO, R. (1999), *Educação de Adultos-Um Campo e uma Problemática*. Educa, Lisboa.
- CARDONA, M. J. (1997), *Para a História da Educação de Infância em Portugal – O discurso oficial (1834-1990)*. Porto Editora, Porto.
- CORREIA, J. A. (1998), *Para uma Teoria Crítica em Educação.- Contributos para uma recientificação do campo educativo* Porto Editora, Porto
- CORREIA, J. (1999), *Os «Lugares-Comuns» na Formação de Professores*. Edições ASA, Porto.
- DIOGO, J. M. L. (1998), *Parceria Escola-Família – A Caminho de uma Educação Participada*. Porto Editora, Porto.
- DOMINGOS, A.; BARRADAS, H.; NEVES, I. (s/d), *A Teoria de Bernstein – Em Sociologia da Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- FARIA, A. L. G. (1999), *Educação Pré-Escolar e Cultura – para uma pedagogia da educação infantil*. Editora da Unicamp, Campinas; Cortez Editora, São Paulo.
- FERNANDES, R. (1979), *A Pedagogia Portuguesa Contemporânea*. Biblioteca Breve, INC, Lisboa.
- FERNANDES, R. (s/d), *Exaltação e Censura das Utopias Pedagógicas*. In antologia.
- FERREIRA, M. (1985), *Salvar os corpos, forjar a razão – Contributos para uma análise da criança e da infância como construção social*, Tese de Mestrado, FPCE-UP
- FONSECA, V. (2000), *Necessidades da Criança em idade Pré-escolar*, in Revista Saber Educar nº. 5, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto
- FORMOSINHO, J. O.; SPODEK, B.; BROWN, C. P.; LINO, D.; NIZA, S. (1996), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora, Porto.
- FORMOSINHO, J. O. (1996), *Educação Pré-Escolar*. Editora Texto, Lisboa.

- FRABBONI, F. (s/d), *La Escuela Infantil entre la Cultura de la Infância y la Ciencia Pedagógica y Didáctica*, in ZABALZA, M. (1996), *Calidad en la Educación Infantil*. Narcea, S. A.de Ediciones, Madrid.
- FREINET, C. (1975), *As técnicas de Freinet na Escola Moderna*. Ed. Estampa, Lisboa
- FREIRE, P. (1972), *Pedagogia do oprimido*. Edições Afrontamento ( 2.<sup>a</sup> edição, 1975), Porto.
- FREIRE, P. (1992), *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra
- FREITAS, J. J. R. (1882), *Frederico Froebel*. Sociedade de Instrução-Editora, Porto.
- GARVEY, C. (1992), *Brincar*. Edições Salamandra, Lisboa.
- GASPAR, M. (1990), *Modelos curriculares em Educação Pré-escolar: Estudo das Escolhas dos Educadores*, Tese de mestrado, Coimbra
- GASSET, O. (1996), *Sobre o Estudar e o Estudante - Primeira lição de um curso*, in POMBO, O: (2000), *Quatro textos excêntricos*. Relógio D'Água Editores, Lisboa.
- GIDDENS, A. (1996), *As Consequências da Modernidade*. Celta Editora, Oeiras.
- GOMES, J. F. (1977), *A Educação Infantil em Portugal*. Almedina, Coimbra
- GOMEZ, M.; MIR, V.; SERRATES, M. (1990) *Como Criar uma Boa Relação pedagógica*. Edições Asa, Porto
- GUISLAIN, G.(1990) *Didáctica e Comunicação*, Edições Asa, Porto
- GRÁCIO e STOER (1982), *Sociologia da Educação II, A Construção Social das Práticas Educativas*, Livros Horizonte, Lisboa.
- GRÁCIO, R. (1995), *Obra Completa I Da Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

- GRÁCIO, R. (1995), *Obra Completa III Educadores, Formação de Educadores, Movimentação Estudantil e Docente*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. (1994), *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Instituto Piaget, Lisboa
- KATZ, L. e CHARD, S. (1997), *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- KISHIMOTO, T. (1998), *Escolarização e brincadeira na educação infantil*, in SOUSA, C. (org.) (1998), *História da Educação: processos, práticas e saberes*. Escrituras Editora, S. Paulo.
- KISHIMOTO, T. (org.) (1999), *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. Cortez Editora, S. Paulo.
- KUHLMANN, Jr. Moysés. (1998), *Infância e Educação Infantil – uma abordagem histórica*. Editora Mediação, Porto Alegre.
- LEITÃO, M. L.; PIRES, V. I.; PALHAIS, F.; GALLINO, M. J. (1993), *Um itinerário pedagógico: ensinar é investigar – Da Criança ao Aluno*. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.
- LIÉNARD, G. e SERVAIS, E. (1982), *A Transmissão Cultural: Estratégia das Famílias e Posição Social*. In GRÁCIO e STOER (1982), *Sociologia da Educação II, A Construção Social das Práticas Educativas*, Livros Horizonte, Lisboa.
- LIMA, L. (1996), *o paradigma da educação contábil: Políticas educativas gerencialistas no ensino superior em Portugal*. Instituto de educação e Psicologia, Universidade do Minho, texto policopiado.
- LOURENÇO, O (1993), *Crianças Para o Amanhã*. Porto Editora, Porto.
- MADEIRA, J. (2000), *As Crianças como Cidadãos*, in *Actas vol. I, Congresso Internacional, Os Mundos Sociais e Culturais da infância*. Universidade do Minho. Braga
- MATOS, M. (1999), *Teorias e Práticas da Formação – Contributos para a Reabilitação do Trabalho Pedagógico*. Edições ASA, Porto.
- MATOS, M. (s/d) *Acção Institucional e Sentido*. Texto policopiado, FPCEUP

- MANEN, M. e LEVERING, B. (1997), *Segredos da Infância: intimidade, privacidade e novos estudos sobre o self*. Artes Médicas, Porto Alegre.
- MCLAREN, P. (1997), *A Vida nas Escolas – Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Artes Médicas, Porto Alegre.
- MENDONÇA, M. (1994), *A Educadora de Infância Traço de União Entre a Teoria e a Prática*. Edições ASA, Porto.
- MIALARET, G. (1999), *As Ciências da Educação*. Livros e Leituras, Lisboa.
- MIALARET, G. (1969), *Éducation Nouvelle et Monde Moderne*, PUF, Paris
- MOLES, A. A. (1990), *Les sciences de l'imprécis*. Éditions du Seuil, Paris.
- MOSCOVICI, S. (1976), *La psychanalyse son image et son public*. Presses Universitaires de France.
- MONTESORI, M. (s/d), *A Criança*, Portigália, Lisboa.
- OLABUENAGA, J. e ISPUZUA, M. (1989), *La Descodification de la Vida Cotidiana – Metodos de investigacion cualitativa*, Bilbao, Univresidad de Deusto.
- PALACIOS, J. (1988), *La cuestion Escolar – Críticas y alternativas*. Editorial Laia, Barcelona.
- PASCAL, C. e BERTRAM, T. (1999), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias – Nove Estudos de Caso*. Porto Editora, Porto.
- PERRENOUD, P. (1995), *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto Editora, Porto.
- PENTEADO, H. (org.) (1998), *Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas*. Cortez Editora, S. Paulo
- PIAGET, J. (1969), *Psychologie et Pédagogie*. Denoel.
- PIAGET, J. (1977), *Problemas de psicologia genética*. Publicações Dom Quixote, Lisboa.

PINTO, F. C. (1996), *A Formação Humana no Projecto da Modernidade*. Instituto Piaget, Lisboa.

POMBO, O. (2000), *Quatro textos excêntricos*. Relógio D'Água Editores, Lisboa

PORTUGAL, Ministério da Educação (1986), *Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de Outubro)*.

Sistema Público de Educação Pré-escolar (Lei n.º 5/77 de 1 de Fevereiro).

Estatutos do Jardim de Infância (Decreto Lei 542/79 de 31 de Dezembro).

PORTUGAL, Ministério da Educação (1997), *Legislação*. Departamento do ensino básico, Lisboa.

PORTUGAL, Ministério da Educação (1998), *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Departamento do ensino básico, Lisboa.

POSTIC, M. (s/d), *A Relação Pedagógica*. Coimbra Editora, Coimbra.

RAMOS, R. Y. (s/d), *Hacia Una Educación Global Desde La Transversalidad*.

REIS, M. I. B. S. (1987), *Educação Pré-Escolar – Educação para a Infância, Educação para o Sucesso Académico*. Tese de Mestrado. Universidade do Minho, Braga.

RIBEIRO, A. (1994), *De cultura se enche a mente das crianças*. In *Educação Pluridimensional e da Cultura*, I Congresso, AEPEC, Évora.

RIBEIRO, A. (1994), *O Pré-escolar numa Perspectiva Integrada de Sucesso*. In *Jornadas Pedagógicas do S.P.N*, Porto.

RIBEIRO, A. (1996) *Função e Estatuto da Educação Pré- Escolar*. In *Educação Pré-Escolar Pública e gratuita*, Fórum da Maia, Porto

RIBEIRO, A. e LOPES, A (1996) *Três Equívocos Acerca da Educação Pré-Escolar*. In *Escola, Aprendizagem e Criatividade*, IV Congresso, Évora

RIBEIRO, A. (1997), *Deixem Estar as Crianças no Jardim: A Escola Pode Esperar*, in Revista, Território Educativo, N.º 2, DREN.

- RIBEIRO, A. (2000), *A Componente Sócio-Educativa no Jardim de Infância*. In, VIII Encontro Regional de Educadores de Infância, SPZN, Braga
- RICOUER, P. (s/d), *Do Texto á Acção*. Rés-Editora, Porto.
- ROCHA, F. (1988), *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Livraria Estante Editora, Aveiro.
- ROSA, S. S. (1998), *Brincar, Conhecer, Ensinar*. Cortez Editora, São Paulo.
- RUSSEL, B. (s/d), *As Funções de um Professor* in POMBO, O. (2000), *Quatro textos excêntricos*. Relógio D'Água Editores, Lisboa.
- SANTOS, B. (1994), *Pela Mão de Alice – O social e o político na pós-modernidade*. Edições Afrontamento, Porto
- SANTOS, J. (1982), *Ensaio Sobre a Educação – I. A Criança quem é?*. Livros Horizonte, Lisboa.
- SANTOS, J. (1983), *Ensaio Sobre a Educação – II. O falar das letras*. Livros Horizonte, Lisboa.
- SANTOS, J. (1997), *A Casa da Praia – O psicanalista na escola*. Livros Horizonte, Lisboa.
- SARMENTO, M. (2000), *Os ofícios da criança, in Actas, – Os mundos Sociais e Culturais da Infância*. Congresso Internacional, vol.II, Universidade do Minho, Braga
- SILVA, T. T. (1999), *O Currículo Como Fetiche – A Poética e a Política do Texto Curricular*. Autêntica, Belo Horizonte.
- SILVA, T. T. (2000), *Teorias do Currículo – Uma introdução crítica*. Porto Editora, Porto.
- SIROTA, R. (1993), *Le métier d'élève*, Revue Française de Pedagogie nº.104
- SNYDERS, G. (1988), *A Alegria Na Escola*. Editora Manole, São Paulo.
- VASCONCELOS, T. (1997), *Ao Redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*. Porto Editora, Porto

VERMERSCH, (1989), *"Apprendie par l'expérience: In Education Permanente, N.º. 100/101.*

VERMERSCH, (1996), *L'entretien d'explicitation.* ESF Editeur, Paris.

VIEIRA, R. (1998), *Entre a Escola e o Lar – O Currículo e os Saberes da Infância.* Fim de Século Edições, Lisboa.

VIGOTSKI, L. S. (1977), *Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual em Idade Escolar, in Luria, Leontiev, Vygotski e outros (org.) Psicologia e Pedagogia I,* Lisboa: Editorial Estampa.

VYGOTSKI, L. S. (1989 a), *A Formação social da Mente.* 3.ed.São Paulo, Martins Fontes.

VIGOTSKI, L. S. (1998), *Pensamento e Linguagem.* Livraria Martins Fontes Editora Lda, São Paulo.

WEIKART, P. D.; HOHMANN, M.; BANET, B. (1995), *A Criança em Acção.* Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

WEIL, E. (1996), *A Educação enquanto Problema do Nosso Tempo, in POMBO; O: (2000), Quatro Textos Excêntricos,* Relógio D'Água Editores, Lisboa.

ZABALZA, M. A. (1996), *Calidad en la Educación Infantil.* Narcea, S.A. de Ediciones, Madrid.

ZABALZA, M. A. (1998), *Didáctica da Educação Infantil.* Edições ASA, Rio Tinto

ZÃO, M. E. (1997), *A Educação da Criança e o papel do Estado na definição e desenvolvimento da Educação Pré-Escolar pública em Portugal.* Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto.